

Каталог - 2017



**ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ
МАРАФОН
ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені Г. С. СКОВОРОДИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені А. С. МАКАРЕНКА

*З нагоди 85-річного ювілею кафедри психології
ХНПУ імені Г. С. Сковороди (1932-2017),
115-ї річниці з дня народження видатних психологів
П.Я. Гальперіна (1902-1988) та О.Р. Лурії (1902-1977)*

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

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

28 жовтня 2017 року

Харків – 2017

Редакційна колегія:

Хомуленко Т.Б., голова редакційної колегії, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Кузнєцов М.А., заступник голови редакційної колегії, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Сльчанінова Т.М., відповідальний секретар редакційної колегії, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. – Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. – 324 с.

ISBN 978–617–7384–78–5

У збірнику представлено матеріали науково-практичної конференції «**ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**», метою якої було висвітлення в рамках профорієнтації та просвітництва новітніх розробок у галузі психотехнологій, представлених на теренах України.

Перша частина збірника містить **Каталог психотехнологій** новітніх авторських розробок розвивальних, психокорекційних, діагностичних, тренінгових програм, методик, технік тощо, інформація про які подана у вигляді анотацій.

У другій частині розміщено тези доповідей, які містять результати науково-практичних розробок учасників конференції.

Матеріали конференції віддзеркалюють результати сучасних досліджень у галузях теоретичної та прикладної психології.

Для науковців, викладачів, аспірантів та магістрантів, студентів гуманітарних спеціальностей, практичних психологів, вихователів, соціальних та медичних працівників.

Матеріали друкуються в авторському варіанті з правками редколегії.

ISBN 978–617–7384–78–5

УДК 159.9.07
ББК 88

© ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2017
© СДПУ імені А.С.Макаренка, 2017
© Колектив авторів, 2017
© Сльчанінова Т.М. (оформлення, Ψ-емблема), 2017
© Фоменко К.І. (обкладинка), 2017

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Романовський Олександр Георгійович – д. пед. н., проф., член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «ХПІ»

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

ЗМІСТ

Частина 1. КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

Абсаямова Л. М. Створи своє нове «Я»	14
Агаркова А.І. Корекційно-розвивальна програма для студентської молоді ВНЗ, схильної до суїциду.....	14
Бабатіна С.І. Комплекс психодіагностичних методів вивчення темпоральності в характеристиці розвитку особистості студента	15
Бабатіна С.І., Кудрявченко Г.В. Комплекс методів дослідження стресостійкості та життєстійкості як чинників професійної успішності майбутніх моряків.....	16
Блинова О.Є. Діагностика міграційної готовності у структурі міграційної поведінки	17
Большакова А.М. Психологічна трансформаційна гра «Смарагдове місто».....	17
Бочелюк В.Й. Анкета діагностики узагальнених смислових настановлень суб'єктів внутрішнього управління	18
Бочелюк В.Й. Тест діагностики узагальнених смислових настановлень суб'єктів внутрішнього управління	19
Бурейко Н.О. Розвиток загального та соціального інтелекту: ресурси білінгва	19
Василевська О.І. Розвиток психічного здоров'я молодшого школяра засобами 19казкотерапії.....	20
Вдовіченко О.В. Методика психодіагностики готовності до ризику у різних сферах життєдіяльності	21
Вдовіченко О.В. Система цілеспрямованого формування та коригування ризику.....	21
Вертель А.В. Трактатування емоційного вигорання педагогів у контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана.....	23
Власова О.І. Методика діагностики соціальної активності особистості і колективу	23
Власова О.І., Гуленко А.С., Фадєєва М.К., Щербина В.Л. Опитувальник «Розвиток цілісної особистості в умовах сучасних змін»	24
Гальцова С.В. Спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь».....	25
Гандзілевська Г.Б. Технологія психологічного супроводу мігранта. Щоденник психологічної самопомогі для мігранта: «Як знайти акме ресурс»	26
Гант О.Є. Колода МАК «Швидше. Вище. Сильніше».....	26
Гант О.Є. Набір карт «Співвідношення ресурсних понять і фраз».....	27
Гардаш О.В. Психопрофілактика підліткового кібермобінгу	28
Гармаш О.В. Корекційно-розвивальна програма «Стежка до власного Я» (для учнів 1-х класів)	29
Гармаш О.В. Корекційно-розвивальна програма «Стежка до власного Я» (для учнів 5-х класів)	29
Гордієнко-Митрофанова І.В. Тренінг ігрової компетентності («LUDIC COMPETENCE»).....	30
Гордієнко-Митрофанова І.В. Технологія формування іншомовних граматичних навичок «MASP»	31
Гошовська Д.Т. Баламетрична психотехнологія реінтеграції неповносправної особистості в освітній простір навчального закладу.....	32
Гошовський Я.О. Ревіталізація психогенези депривованої особистості.....	32
Грицук О.В. Профілактика й корекція емоційного вигорання вчителів	33
Гура Т.В. Розвиток когнітивних якостей у майбутніх бізнес-лідерів.....	33
Давоян Є.Є. Програма розвитку соціальної компетентності обдарованих підлітків з аутичними рисами особистості.....	35
Даниленко Н.В. Діагностичний комплекс дослідження рівня психологічної готовності жінки до материнства.....	36
Даниленко Н.М. Психодіагностика ціннісного ставлення до власної зовнішності.....	36

Данилов О.С. Дисоціативний підхід як ключ до нових психотерапевтичних технік	37
Дацун Г.О. Імплицитна представленість професійних настанов батьків у психологічних особливостях виховання дитини	38
Дворніченко Л.Л. Стрес чи стрес-серфінг... вибір за нами	38
Дюмідова Н.Ю. Психологічний супровід саморегуляції емоційних станів студентів засобами розвитку емоційного інтелекту	39
Дорожко І.І., Турішева Л.В. Азбука творчості: тренінг з елементами лего-конструювання	40
Доцевич Т.І. Методика діагностики педагогічної саморегуляції викладача вищої школи	41
Доцевич Т.І. Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача вишу	41
Доценко В.В. Тренінг особистісного зростання «Життєконструювання особистості»	42
Дроботун О. Програма психологічного супроводу соціальної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас	43
Дроботун О. Соціально-психологічний тренінг «Формування внутрішньої картини здоров'я у підлітків»	44
Євдокимова Н. Навчальний тренінг	45
Євдокимова Н. Програма формування суб'єктності майбутнього правника	45
Євдокимова Н. Тренінгова технологія формування суб'єктності майбутнього правника	46
Єльчанінова Т.М. Визначення рівнів уважності	47
Єрмакова Н.О. Психокорекційна модель конструювання узгодженої довіри особистості	47
Жваніч Т.В. "ZOO": Психодіагностика психологічного клімату колективу	48
Задіранова Г.В. Тренінгова програма антиципації майбутнього професійного становлення педагога	49
Зликов В., Лукомська С. Опитувальник автентичного лідерства	49
Зликов В., Лукомська С. Опитувальник автентичності	50
Зликов В., Лукомська С. Шкала автентичності особистості	51
Іванцова Н.Б. Особистісно орієнтований тренінг	51
Каламаж Р.В., Августюк М.М. Нівелювання ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів	52
Кирилова Д.С. Програма формування психологічної готовності жінки до материнства	52
Кряж І.В. Екологічна гра «Дилема виробника»	53
Кряж І.В. Опитувальник екологічних установок «Шкала екологічної занепокоєності ЕКО-30»	54
Кряж І.В. Шкала «Нова екологічна парадигма» (НЕП)	54
Кузіна Є.І. Авторська методика-опитувальник «Модні переваги»	55
Кузікова С.Б. Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО)	56
Кузікова С.Б. Міні-анкета «Дієвість саморозвитку особистості»	57
Кузікова С.Б. Психологічний супровід саморозвитку особистості у віковій психокорекції	57
Кузнецов М.А. Опитувальник пресингів, пов'язаних з навчальною діяльністю студентів	58
Кузнецов М.А. Опитувальник невротичних схильностей особистості	59
Кузнецов М.А. Список емоцій	60
Кузнецов М.А., Галата О.С. Опитувальник навчальної завязаності студентів	61
Кузнецов М.А., Зайка Є.В. Вимір об'єму і точності моторної короткочасної пам'яті	62
Кузнецов М.А., Шаповалова В.С. Анкета «Перелік студентських страхів»	63
Кузнецов О.І. Адаптація методик діагностики релігійного копінгу	64

Кушніренко І.Б. Використання індивідуальних опорних схем студентами при вивченні курсу «Порівняльна психологія»	64
Лапіна М.Д. Програма тренінгу формування професійних якостей особистості майбутніх соціальних працівників	65
Лисенко Л.М. Програма розвитку емоційної пам'яті	66
Лисечко М.В. Розвивальна програма формування емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студентів	67
Ломакін Г.І. Соціально-психологічний супровід учасників бойових дій у кризові періоди життя	67
Малик Я.К. Колода МАК «RELATIONS»	68
Мамічева О.В., Березка С.В. Корекційно-розвивальна програма «Психокорекція агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями»	69
Марков А.Р., Маркова М.В. Технологія психологічної корекції дезадаптивних станів у цивільного населення в умовах інформаційно-психологічної війни	69
Маркова М.В., Ветріла Т.Г. Технологія оцінки реабілітаційного потенціалу сім'ї, яка виховує дитину з порушенням психічного розвитку	71
Маркова М.В., Гапонов К.Д. Технологія визначення здатності сприйняття соціальної підтримки хворими на алкогольну залежність	72
Маркова М.В., Дрюченко М.О. Діагностична технологія визначення стану материнсько-дитячої взаємодії в родинах, де мати хворіє на параноїдну шизофренію	73
Маркова М.В., Козира П.В. Технологія патогенетичної психокорекції посттравматичної психологічної дезадаптації у учасників бойових дій	74
Маркова М.В., Маркова А.С. Технологія психокорекції порушень психологічного здоров'я родин, які займаються спільним бізнесом	76
Матвейчук В.О. Корекційні стратегії антибулінгу в молодшому шкільному віці	77
Меднікова Г.І. Корекційно-розвивальна програма оптимізації становлення особистісної зрілості студентів	77
Михайленко О.Ю. Авторська методика визначення рівня рольової компетентності	78
Мілорадова Н.Е., Доценко В.В., Бречка Д.М. Тренінг розвитку ціннісних регуляторів поведінки майбутніх правоохоронців	79
Мірошник З.М. Основні детермінанти визначення семантичного простору рольових позицій сучасного вчителя	79
Мірошник З.М. Програма визначення рольової структури особистості вчителя шляхом застосування ситуативно-рольового тесту	80
Мірошник З.М., Михайленко О.Ю., Талаш І.О. Моделювання ролеграми як інноваційної психотехнології формування рольової структури особистості фахівця	80
Моргун В.Ф. Психотехніка вибору професії засобами багатовимірного аналізу досягнень опантанта	81
Моргун В.Ф. Психотехніка вибору супутника життя засобами аналізу полімотивації кохання	82
Моргун В.Ф. Психотехніка стилю життя людини засобами діагностики та корекції реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу	82
Мотрук Т.О. Програма психологічної корекції емоційних станів ігрозалежних юнаків	83
Мудрак І.А. Розвивальний соціально-психологічний тренінгів підхід до ре соціалізації депривованих підлітків-колоністів	84
Найчук В.В. Психотехнології розвитку естетичного сприйняття у дитини	84
Нестеренко М.О. Програма розвитку гендерної ідентичності підлітків	85
Нікітіна О.П. Тренінг «Психологія фінансового успіху» для осіб раннього дорослого віку	86
Ніколасенко С.О. Поеднання гіпнозу з технологією десенсибілізації та переробки рухами очей (ДПРО) у процесі психотерапії емоційних травм	87

Ніколаєнко С.О., Тарасова Т.Б., Улунова Г.Є. Семінар-тренінг «Психологія діяльності та особистості викладача вищого навчального закладу»	87
Олейник Н.О. Комплекс методів дослідження переживання самотності як чинника самоактуалізації особистості.....	88
Олефір В.О., Кузнецов М.А., Павлова А.В. Коротка версія тесту життєстійкості	89
Олефір В.О. Україномовні опитувальники особистісних ресурсів	90
Омельченко М.С. Корекційна програма розвитку уявлень дошкільників з інтелектуальними порушеннями на матеріалі ознайомлення з природою.....	91
Остапчук Е.Е. Технологія рефлексивно-смыслового проектування у професійній підготовці та діяльності психолога	92
Панов М.С. Соціально-психологічний тренінг формування правової культури в процесі реадaptaції особистості підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих освітніх закладів.....	92
Панов М.С. Спецкурс формування правової культури підлітків з вадами зору.....	94
Панов М.С. Формування правової культури в процесі реадaptaції особистості підлітків з вадами зору методом рольової гри.....	95
Пасько К.М. Естетотерапевтичні технології в роботі з військовослужбовцями-учасниками зони АТО.....	96
Пивоварчик І.М. Арт-терапевтична методика «Годинники».....	97
Підбуцька Н.В. Опитувальник базового професіоналізму майбутніх інженерів	97
Підчасов Є.В., Зіза Є.О. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді.....	98
Поденко А.В. Програма розвитку організаторських здібностей як компетентності	99
Полторацька М.В. Діагностичний комплекс ефективного моніторингу мнемічних прийомів запам'ятовування в процесі вивчення психологічних дисциплін	100
Попова Г.В., Штученко І.Є. Опис авторської трансформаційної гри «Ікігай» (生甲斐) («призначення»).....	100
Пухно С.В. Самопрезентація особистісних та професійних якостей.....	101
Радько О.В. Програма цілісного розвитку особистості методом танцювально-рухової терапії «Шлях до себе»	102
Родіна К.М. Методика дослідження вибіркості відтворення візуальних образів.....	102
Саврасов М.В. Методика діагностики творчих здібностей (креативності) особистості способом самооцінки	104
Седих К.В. Тренінг для психологів «Взаємодія систем «Сім'я» і «Школа»»	104
Седих К.В. Тренінг для психологів-консультантів «Корекція еротичного стосунку в подружній парі»	105
Сергєєва Т.В. Мнемотехніка VMT	106
Сергєєва Т.В. Мнемотехніка L3MT.....	106
Сергєєва Т.В. Мнемотехніка CMT	107
Сергєєва Т.В. Мнемотехніка SMT	107
Сергєєва Т.В. Техніка індивідуалізації Е-курсів навчання (PB).....	108
Сергєєва Т.В. Техніка формування навичок писання в межах Е-навчання	109
Сергєєва Т.В. Техніка формування навичок говоріння в межах Е-навчання	109
Скрипник Н.Г. Комплекс психодіагностичних методів вивчення особистісного адаптаційного потенціалу студентів.....	110
Сухенко Я.В. Психоандрагогічна технологія супроводу індивідуальної освітньої траєкторії дорослого учня	111
Сушко В.В. Корекційно-розвивальна програма для учнів початкової школи «Формування довірливості та зосередженості»	112
Ткаченко О.А. Експертиза життєвого самовизначення	113
Томіна З.А. Методика «Як я це бачу...» (пісочна терапія).....	115

Туркова Д. М. Колода МАК «Перелом» (FRACTURE).....	115
Улунова Г.Є. Методика діагностики культури професійного спілкування державних службовців.....	116
Усик Д.Б. Діагностична програма дослідження психологічного супроводу батьків розумово відсталих дітей.....	117
Фельдман Ю.І. Методика психодіагностики валеоустановки особистості.....	118
Фоменко К.І. Адаптований опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла для молодших школярів	119
Фоменко К.І. Методика діагностики екстеріоризації-інтеріоризації успіху у молодшому шкільному віці	119
Фоменко К.І. Опитувальник губристичної мотивації особистості.....	120
Фоменко К.І. Психодіагностика губристичної мотивації молодших школярів	121
Фоменко К.І. Психодіагностика естетичної привабливості обличчя.....	121
Фоменко К.І., Головіна О.Ю. Методика діагностики духовного інтелекту особистості.....	122
Фоменко К.І., Полілуєва І.В. Адаптація методик психодіагностики мотивації спортивної діяльності	123
Хворост Х.Ю. Технології формування інформаційно-психологічної безпеки особистості у сучасному світі	123
Хомуленко Б.В. Інтегративний коучинг	124
Хомуленко Т.Б. Ігрові засоби в психотехнологіях психосоматики.....	125
Хомуленко Т.Б. Символізація в психотехнологіях психосоматики	125
Хомуленко Т.Б., Родіна К.М. Експериментально-інтроспективна методика дослідження здатності до імагінації	126
Хомуленко Т.Б., Родіна К.М. Методика «Дескриптори інтрацептивних відчуттів»	127
Чайкіна Н.А. Опитувальник «Образ «Я»-спеціаліст в діяльнісній структурі професійної адаптації»	128
Чайкіна Н.А. Тест пристосування	128
Чаркіна О.А. Психокорекційна програма для підлітків «Як перетворити стрес із ворога на союзника?».....	129
Черенщикова Д.В. Інноваційні психотехнології налагодження ефективного педагогічного спілкування у ВНЗ.....	130
Чернякова О.В. Розвиток та корекція дитячих емоцій у процесі сприймання музичних творів.....	130
Чугасва Н.Ю. Комплекс методичних засобів дослідження психологічних якостей педагога-наставника ВНЗ, що позитивно впливають на ефективність освітньої соціалізації студентів	131
Шاپовал І.М. Програма професійно-рефлексивного тренінгу формування ідентичності майбутніх психологів	132
Шевцов С.О. Тренінг для судових експертів МВС України «Набуття професійно-психологічних якостей».....	132
Шевяков О.В. Психотехнологія забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності.....	134
Шестопалова О.П. Діагностичний комплекс з виявлення рівня соціалізації та соціального інтелекту в учнів основної та старшої шкіл (україномовний варіант).....	134
Шестопалова О.П. Програма елективного курсу «Від профорієнтації до побудови кар'єри».....	135
Шило О.С. Живі будинки моєї родини	135
Щербак Т.І. Психорозвивальна програма «Розвиток образу Я через інтелектуальні дії».....	136
Щербакова О.О. Методика діагностики цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи	136

Частина 2. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

Абсаямова Л. М. Психологічні особливості жінок із порушенням харчової поведінки.....	139
Агаркова А. І. Соціальна ідентичність в структурі соціального я студентської молоді (в залежності від рівня схильності до суїциду)	141
Антонович С. О. Арт-терапія як спосіб корекції дефіциту уваги в дітей дошкільного віку..	143
Аркатова О. С. Локус контролю як один із факторів формування життєвих стратегій підлітків	144
Артеменко В. І. Особливості сприйняття смерті	146
Бабатіна С. І. Теоретичні підходи до вивчення феномену прокрастинації	147
Бабатіна С. І., Кудрявченко Г. В. Особливості психічної культури моряка в процесі виконання професійних обов'язків.....	149
Барабаш В.В. Механізм саморегулювання емоційного стану, як об'єкт наукових досліджень довголіття	151
Біленька І. Г., Невідюк І. О. Використання музикотерапії для профілактики професійного вигорання у сучасних тренерів.....	152
Білокобиленко А. В. Особливості уваги дітей-музикантів	153
Білоцерківська Ю. О., Орлова А. В. Гендерна специфіка розвитку емпатії у юнацькому віці	154
Богдан Д. М. Діагностика психічної працездатності у боксерів на різних етапах спортивної підготовки	155
Бочелюк В. Й. Формування психологічної готовності суб'єктів навчаль-виховної діяльності до участі в управлінні інноваційними процесами в школі.....	157
Бужинська С. М. Пам'ять як основний фактор успішної мнемічної діяльності у дітей молодшого шкільного віку	160
Бур'ян А. Ю. Індивідуальні особливості властивостей нервової системи юних бадмінтоністів.....	162
Валюх Е. В. Профілактика агресивної поведінки у спортивному танцювальному дуєті..	163
Василенко І. С., Губарев Б. В. Особенности эмпатических способностей спортсменов ...	165
Василенко І. С., Зубко С. О. Особливості акцентуацій характеру спортсменів-боулерів....	167
Василенко І. С., Косов М. В. Особливості мотивації у спортсменів	169
Василенко І. С., Потапова А. Д. Особенности коммуникативной компетентности у будущих тренеров по спортивной гимнастике	172
Вдовиченко О.В. Конативні предиктори ризику особистості підлітків.....	173
Востракнутов Л. Д., Науменко Р. О. Особливості емоційно-вольової сфери боксерів.....	174
Галата О. С. Завзятість у навчальній діяльності студентів	175
Гант Е. Е. Характеристика здоровья мнестических функций спортсменов.....	177
Гапоненко Л. О. Символізація в психоаналізі дитини: Арина, яка називає себе «Не-нЯ»	179
Гармаш О. М. Використання вчителем іноземних мов з тьюторською компетентністю інтегративного лінгвопсихологічного тренінга в практичній діяльності	181
Гога Н. П. Особенности развития творческой деятельности учащихся в условиях инклюзивной среды	183
Гончаренко В. В. Особливості міжособистісної взаємодії у футболістів 10-11 років.....	185
Грицук О. В. Саморегуляція педагога як метод керування емоційними реакціями	186
Гура Т. В. Міні-тренінг: активізація творчої діяльності та розвиток творчих здібностей у майбутніх бізнес-лідерів.....	188
Гусєв А.І. Прощення як психологічна технологія	190
Давоян Є. Е. Програма розвитку соціальної компетентності обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості	191

Даниленко Н. В. Вивчення рівня осмисленості життя у старшокласників.....	193
Даниленко Н. М. Основні наукові підходи до проблеми ставлення до власної зовнішності в підлітковому та юнацькому віці	196
Дюмідова Н.Ю. Психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції студентів у різних ситуаціях навчально-пізнавальної діяльності.....	197
Дорошко І. І. Родинне виховання у сучасних стратегіях життєтворчості.....	198
Дорошева О. В. Особливості вивчення творчого потенціалу особистості	199
Єгорова О. Б. «Методика вивчення форм відхиленої поведінки учнів» як метод дослідження девіантних школярів.....	201
Єрмакова Н. О. Психокорекційна модель конструювання узгодженої довіри у студентів юнацького віку	202
Зайцева О. О. Дослідження рівня метакогнітивної активності та академічної мотивації студентів	204
Каламаж В. О. Групова проектна діяльність у навчанні студентів іноземній мові: нові перспективи для досягнення навчальних результатів.....	205
Кватирук О. Г. Поняття психологічної готовності до вивчення іноземних мов в університеті	207
Квасник О. В. Горизонтальна типологія команд у контексті дослідження питання лідерства	209
Кисельов К. С. Креативність особистості майбутнього вчителя початкової школи: план та програма психологічного дослідження.....	210
Клименко Ю. О. Розвиток часової компетентності в підлітковому віці	211
Кобзар А.В. Особливості ставлення батьків до дитини у родині, що виховує дитину з особливими потребами.....	213
Колчигіна А. В. Мотиваційно-вольова регуляція діяльності в юнаків та дівчат.....	214
Костікова О. В. Сучасні тенденції досліджень впливу арт-терапії в соціо-освітньому контексті	216
Крамченкова В. О. Проективна методика «Вербалізація тілесного Я» та її використання в структурі психодіагностики тютюнової аддикції.....	217
Кувічко В. В. Особливості розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів	219
Кузнецова М. М. Каузальные ориентации оптимистичных и пессимистичных студентов.....	220
Купрейчик О. О. Урахування сили нервової системи боксерів при формуванні стилю ведення бою	223
Лаврінченко В. А. Структурні та змістовні характеристики смислової сфери підлітків □ представників романтико-ескапістських неформальних об'єднань	224
Лапіна М. Д. Структура професійних якостей особистості майбутніх соціальних працівників	226
Левицька Т. Л. Перший контакт з потенційним клієнтом у психотерапії.....	227
Лисечко М. В. Розвивальна програма формування емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студентів	229
Лугова М. С. Особливості людей, що страждають на алергію та захворювання шкіри.....	232
Малик Я. К. Особливості уваги у боксерів з різним рівнем спортивної майстерності.....	233
Малюченко О. О. Корекція емоційної сфери підлітків під час навчально-тренувальних занять бойовими мистецтвами	235
Меднікова Г. І. Диалог як умова та засіб сприяння становленню особистісної зрілості студентів	238
Мельничук М. М. Підвищення рівня розвитку толерантності засобами мистецтва	240
Метельська Н. Й. Психологічний тренінг як засіб розвитку професійної самосвідомості працівників освіти	243
Миколаснко І. Є. Особливості любовних переживань залежно від статі.....	245
Михайленко О. Ю. Розробка та апробація авторського опитувальника рольової компетентності	247

Мовчан Я. О. Проблема розвитку креативності та творчого потенціалу особистості.....	248
Нікітіна О. П., Анашкіна А. О. Особливості взаємозв'язку відповідальності та тривожності в студентському віці	248
Омельченко М. С. Формування уявлень про явища природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.....	250
Павлик Е. М., Маренич А. В. Особенности выраженности сознательного контроля тхэквондистов.....	251
Панасенко Е. А. Стратегія профілактично-розвивальної програми подолання тривожності в учнів молодшого шкільного віку	253
Панов М. С. Психологічні особливості формування правової культури в процесі реадаптації особистості підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих освітніх закладів	255
Паргалаян І. І. Емоційний інтелект як професійно важлива якість психолога.....	258
Петрук А. Ф. Психологічний тренінг як метод корекції деструктивної захисної поведінки здобувачів вищої освіти.....	259
Пижова В. О. Роль використання техніки дисоціацій у гіпнозі.....	260
Підбунька Н. В. Интеллект-карты (mind-maps) як засіб управління міжособистісними конфліктами.....	261
Підчасов Є. В., Зіза Є. О. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді.....	263
Платова К. О. Кризова ситуація та її вплив на психоемоційну поведінку людини	266
Погорелова М. О. Взаємозв'язок прояву мотивації досягнення успіху у студентів із рівнем самоврядування навчальної діяльності.....	267
Поляннікова В. В. Особливості становлення психосоматичної компетентності у підлітків	268
Роговский А. М. Психэтика свободы: между зависимым и противозависимым поведением	269
Саврасов М. В. Креативність та пам'ять у структурі особистості: парадокси психологічного дослідження.....	270
Самолісова О. В. Адиктивна поведінка як соціально-психологічна проблема сучасності... ..	272
Сапельнікова Т. С., Чередник Г. О. Схильність до порушення нервово-психічної стійкості у студентів інженерів-педагогів.....	273
Слюсаренко К. Р., Шукалова О. С. Вплив темпераменту на виникнення конфліктів в сім'ї.....	275
Сосніхіна С. Є. Розвиток ціннісно-сміслових настанов студентської молоді в аспекті психологічного супроводу ВНЗ.....	276
Старинська Н. В. Особливості ситуативної самоактуалізації студентів-психологів	278
Степаненко Л. В. Аналіз поняття емоційного потенціалу особистості в психології.....	281
Стеценко Н. А. Дослідження впевненості у собі.....	283
Ткаченко Т. М. Аутотренінг як метод саморегуляції емоційного стану здобувачів вищої освіти.....	284
Ткачов С. І., Магеррамова В. С. Корекція агресивної поведінки тренерів як компоненту їх соціально-комунікативної компетентності.....	286
Ткачов С. І., Панченко-Скачкова В. М. Формування адекватної самооцінки у фехтувальників 16-17 років в системі їх психологічної підготовки	287
Толоконнікова Н. О. Синдром професійного вигорання як наслідок стресу	288
Туркова Д. М. Психосоматична компетентність батьків у становленні тілесного Я дитини	289
Терещенко Н. М., Філоненко Л. М. Зв'язок образу батька з образом шлюбного партнера у дівчат із неповних сімей.....	291
Федорова В. В., Фролова Є. В. Розроблення програми тренінгу розвитку творчого мислення у молодших школярів	292

Фельдман Ю.І. Психологічні особливості валеоустановки особистості.....	294
Цеменко М. О. Психологічні аспекти вивчення іноземних мов за допомогою драматико-педагогічного методу.....	296
Чайкіна Н. О. Специфічність компонентів професійної адаптації.....	298
Чаркіна О. А. Теоретико-емпіричне обґрунтування психокорекційної програми для підлітків «Як перетворити стрес із ворога на союзника?».....	300
Чернякова О. В., Шахвердієва Л. Г. До питання про невербальне спілкування як важливий компонент структури професійної діяльності сучасного фахівця педагогічної освіти.....	302
Шайда О. Г., Шайда Н. П. Становлення професійного мислення майбутніх вчителів	304
Штихан К. А. Взаємозв'язок особистісних факторів прийняття рішень та відповідальності студентів та курсантів ХНУВС.....	306
Шубчик К. М. Вплив характеру на відчуття самотності.....	308
Щербакова О.О. Опитувальник цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи.....	309

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ (продовження)

Крамченкова В.О. Методика «Дослідження соціально-психологічних установок щодо паління»	311
Крамченкова В.О. Методика психодіагностики впливу паління на сімейне функціонування.....	311
Крамченкова В.О. Методика «Паління як заміщення психологічного голоду».....	312
Хомуленко Т.Б., Крамченкова В.О. Методика проєктивної діагностики тілесного Я...313	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	315

Частина 1

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ



СТВОРИ СВОЄ НОВЕ «Я»
СОЗДАЙ СВОЕ НОВОЕ «Я»
CREATE THE NEW «SELF»

© Абсалямова Л. М., м. Харків

Програма корекції харчової поведінки спрямована на виявлення спонукальних мотивів, почуттів і прагнень людини, яка бажає створити свій новий образ, який відповідає її прагненням та уявленням про себе. Мета тренінгової програми – допомогти людині розвинути і реалізувати внутрішні можливості, та контролювати бажання «заїдати» свої проблеми Тренінгові заняття при розладах харчування спрямовані на роботу із своїм тілом та на подоланні внутрішньоособистісних конфліктів між бажанням отримати задоволення від їжі, утішити та заспокоїти себе за допомогою їжі, та бажанням мати красиве тіло, схуднути, та не набирати зайву вагу.

Перший блок програми спрямований на роботу з тілом, дозволяє навчитися зосереджуватися на своїх тілесних відчуттях, та усвідомлювати їх, а також усвідомлювати свої експресивні особливості, пізнавати та приймати себе, визначати та знімати м'язові блоки, любити своє тіло.

Другий блок спрямований на гармонізацію відносин із своїм тілом, підняття самооцінки, розвиток позитивного відношення до свого тіла, усвідомлення внутрішніх конфліктів, встановлення діалогу між обома сторонами особистісного конфлікту, розвиток уміння чітко розмежовувати і аналізувати різні аспекти власного «Я», усвідомлення своїх «тілесних» відчуттів, усвідомлення необхідних якостей, які сприяють гармонізації відносин із собою та навколишнім світом.

Реалізація цієї програми дозволяє усвідомити різницю між голодом та апетитом, визначити та диференціювати певні ситуації, які викликають бажання щось з'їсти без відчуття голоду, усвідомити свої харчові звички, визначити їх з точки зору корисності. А також навчитися реагувати на їжу так, як це роблять стрункі люди.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ВНЗ, СХИЛЬНОЇ ДО СУЇЦИДУ**
**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ ВУЗ, СКЛОННОЙ К СУИЦИДУ**
**CORRECTION AND DEVELOPMENT PROGRAM FOR STUDENT YOUTH OF
HIGHER EDUCATION INSTITUTE, PRONE TO SUICIDE**

© Агаркова А.І., м. Запоріжжя

Корекційно-розвивальна програма спрямована на подолання схильності до суїциду серед студентської молоді і включає три основні напрями: тренінг, індивідуальна консультативна робота, участь у роботі інших осіб.

Метою є активізація психологічних ресурсів та механізмів подолання суїцидальної поведінки студентів. Основні завдання – допомогти студентам усвідомити власні емоційні переживання; віднайти позитивні форми вираження негативних емоцій; підвищити самооцінку та сформулювати позитивне

самосприйняття; стимулювати роботу адаптивних механізмів; сформувати мотивацію саморегуляції та саморозвитку; виробити конструктивні способи реагування на критичні ситуації; навчити аналізувати та регулювати емоційний стан.

Для корекційно-розвивальної роботи з досліджуваними студентами було розроблено тренінгову програму, спрямовану на подолання проявів суїцидальної поведінки і засвоєння нових способів та моделей спілкування в студентському середовищі. Метою тренінгу є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. У ході тренінгу вирішуються наступні задачі: відреагування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю й стримування негативних імпульсів; підвищення рівня розвитку соціального «Я».

Паралельно з проведенням тренінгової роботи проводяться індивідуальні консультації зі студентами, застосовуються методи і техніки когнітивно-біхевіоральної терапії А. Бека, М. Селігман і А. Еліса.

**КОМПЛЕКС ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ
ТЕМПОРАЛЬНОСТІ В ХАРАКТЕРИСТИЦІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
КОМПЛЕКС ПСИХОДІАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ
ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В ХАРАКТЕРИСТИКЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
COMPLEX OF METHODS OF THE TEMPERATURE RESEARCH IN THE
CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY**

© Бабатіна С.І., м. Херсон

Комплекс психодіагностичних методів вивчення темпоральності, як індивідуальної властивості особистості студентів, сформований у відповідності до основних її характеристик, які визначаються особистісно-регулятивними властивостями та часовими аспектами життя в юнацькому віці (почуття та переживання часу, часова компетентність та орієнтація). Відповідно виокремлено 2 групи психодіагностичних методик.

Перша група діагностичних методик спрямована на вивчення особистісних властивостей юнацтва та включає: Опитувальник життестійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, О. Расказовой; Опитувальник «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової.

До другої групи діагностичних методик вивчення часових аспектів життя в юнацькому віці включені: Методика «Часові децентрації» Є. Головаха, О.Кронік; Методика «Шкали переживання часу» О. Кронік, Є. Головаха; Шкала орієнтації у часі за методикою САМОАЛ (О. Лазукін, адаптація М. Каліна); Дослідження сприйняття коротких інтервалів часу.

Опитування проводиться в групах, кожен учасник якого працює з окремим буклетом методик, який включав інструкції, тексти опитувальників та бланки відповідей.

Використання комплексу психодіагностичних методик дозволяє емпіричним шляхом повно і всебічно визначити особливості темпоральності як індивідуальної властивості особистості студента.

**КОМПЛЕКС МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА
ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ
МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ**

**КОМПЛЕКС МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ МОРЯКОВ**

**COMPLEX OF METHODS OF RESEARCH OF STRESSITY AND LIFE INFLUENCE
AS FACTORS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE SAILORS**

© Бабатіна С.І., Кудрявченко Г. В., м. Херсон

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням ролі психологічної науки в громадському житті і житті кожної окремо взятої особистості. У морській практиці виникла необхідність формування у сучасних суднових фахівців певних якостей, які вони повинні мати у зв'язку з динамікою змін в громадському житті. В умовах плавання на ефективність професійної діяльності корабельних спеціалістів впливають такі соціально-психологічні чинники як емоційна напруга, монотонія, гіподинамія, режим праці та відпочинку, режим сну і бадьорості, характер внутрішньогрупових відносин. В таких умовах високого рівня професіоналізму можна досягти, лише за допомогою високої психічної культури та позитивного ставлення до життя.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей стресостійкості та життестійкості як чинників професійної успішності майбутніх моряків

Для дослідження особливостей стресостійкості та життестійкості майбутніх моряків було обрано наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. Опитувальник життестійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва та О.Рассказової, метою якого є виявлення рівня сформованості таких компонентів життестійкості як залучення, контроль та прийняття ризику.

2. Опитувальник «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової, спрямований на виявлення структури індивідуальних особливостей саморегуляції на основі семи показників, відповідних шкалам опитувальника і що в сукупності характеризують індивідуальний профіль саморегуляції.

3. Методика самооцінки рівня тривожності Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна, що досліджує домінуючий тип тривожності особистості: особистісна тривожність або ситуативна тривожність.

4. Методика «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана, метою якої є дослідження особливостей копінг-поведінки особистості в стресових ситуаціях.

Таким чином, даний комплекс методик є доцільним при дослідженні особливостей стресостійкості та життестійкості як чинників професійної успішності майбутніх моряків.

ДІАГНОСТИКА МІГРАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ У СТРУКТУРІ МІГРАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ

ДИАГНОСТИКА МИГРАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ В СТРУКТУРЕ МИГРАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

DIAGNOSTICS OF MIGRATION READINESS IN THE STRUCTURE OF MIGRATION BEHAVIOR

© Блинова О.Є., м. Херсон

Мотивація міграційної поведінки полягає у формуванні в людини внутрішньоспонукальних сил для прийняття рішення щодо міграції та здійснення міграції шляхом впливу на неї потреби, інтересу, бажання, прагнення, ціннісних ідеалів і мотивів з метою досягнення очікуваної реалізації міграційної поведінки. Міграційна готовність є інтегративним утворенням, детермінується кризою ідентичності особистості в основних сферах самоздійснення людини – етнокультурній, професійній, сімейній. Виникнення і формування міграційної готовності обумовлюється протиріччям між прагненням особистості до самореалізації, до задоволення потреб всіх рівнів (від базових природних до потреб у повазі, самоактуалізації) та нездатністю знайти можливості самореалізації у своїй країні.

Авторська анкета щодо визначення міграційної готовності спрямована на оцінку економічної, політичної та соціальної ситуації сучасної України та власних перспектив самореалізації у своїй країні або за кордоном; визначення обізнаності майбутніх фахівців про позитивні та негативні сторони працевлаштування за кордоном, визначення шляхів інформування студентів про реальний стан працевлаштування українських громадян за кордоном з метою захисту прав осіб найманої праці та попередження торгівлі людьми; виявлення особливостей етнічної ідентифікації молоді, з'ясування особливостей та рівня прояву громадянських якостей молодих людей, патріотичних почуттів, життєвих планів, орієнтирів, цінностей.

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЙНА ГРА «СМАРАГДОВЕ МІСТО»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ИГРА «ИЗУМРУДНЫЙ ГОРОД»

THE PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATION GAME «EMERALD CITY»

© Большакова А.М., м. Харків

Авторська психологічна трансформаційна гра «Смарагдове місце» (з елементами психологічного тренінгу, консультування, коучінгу, арт-терапії) – захоплюючий спосіб дослідити життєву ситуацію та проробити запит з будь-якої важливої життєвої сфери. Результатами участі в грі є знаходження оптимальних рішень складних життєвих ситуацій; знаходження ресурсів та перешкод; виявлення ресурсних та нересурсних стратегій поведінки. Трансформуючи свої ставлення у грі, учасники вибудовують шлях до реалізації важливої цілі у реальному житті.

У процесі гри учасники під керівництвом ведучого прямують у «Смарагдове місце» (до усвідомлення ресурсів, знаходження та подолання перешкод, що заважають досягати благополуччя). Здійснюючи кидки кубика,

гравці потрапляють у різні елементи ігрового поля (ціль, Я, оточення, дії, лінія часу, перешкоди, ресурси), де отримують завдання, необхідні для психологічної проробки їх запиту (досягнення цілі).

Гра створена у розрахунок на два варіанти проведення: варіант психологічної трансформаційної гри тривалістю 3 – 4 години (кожний гравець прямує своїм шляхом та отримує завдання особисто для себе); варіант психологічного тренінгу тривалістю понад 7 годин (гравці прямують до Смарагдового міста командою – завдання, що отримав кожний учасник, виконують усі, результати обговорюються).

Комплектація гри «Смарагдове місце»: ігрове поле (110 x 80 см), 10 колод карток у відповідності до архітекτονіки та механіки гри, ігрові фішки (5 шт.), кристали-ресурси 8 кольорів (400 шт.), кубики (шестигранник, восьмигранник, двогранник), модифікований бланк «Колеса балансу», маршрутний лист учасника, посібник із вправами та завданнями. Додатково рекомендується використовувати метафоричні асоціативні картки.

АНКЕТА ДІАГНОСТИКИ УЗАГАЛЬНЕНИХ СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ СУБ'ЄКТІВ ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

АНКЕТА ДІАГНОСТИКИ ОБОБЩАЮЩИХ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК СУБЪЕКТОВ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

DIAGNOSTIC QUESTIONARY OF GENERALIZED SEMANTIC ADJUSTMENTS OF INTRASCHOOL MANAGEMENT SUBJECTS

© Бочелюк В.Й., м. Запоріжжя

Досліджуваному пропонується набір питань (стверджень), кожне з яких логічно зв'язане з центральним завданням дослідження – вивчення та виявлення рівня готовності учасників навчально-виховного процесу до управління розвитком школи. При цьому досліджуваний не тільки відповідає на ряд питань, але й повідомляє дані про себе: прізвище, ім'я, по-батькові, свій вік, місце роботи (навчання), стаж роботи, кваліфікацію (для учнів – клас навчання), рівень освіти, сімейний стан. Питання (ствердження) в анкеті закритого типу припускають відповіді «так» чи «ні», або «не знаю». За своєю функцією вони підрозділяються на основні, настановчі, контрольні та уточнюючі.

Інструкція. Вам пропонується набір питань (стверджень). Якщо ви відповісте на них щиро, вклавши у відповідь дійсно властиве вам внутрішнє відношення до того, про що запитується (стверджується), то наступний аналіз анкети дозволить виявити ваш рівень психологічної готовності до управління розвитком школи, виявити ваші психологічні проблеми і, навпаки, області психологічного комфорту. Тому формальні відповіді не нададуть вам необхідної інформації. На питання необхідно відповідати однозначно «так» чи «ні», або «не знаю».

Оцінка результатів За кожную відповідь «так» запишіть 2 бали, за відповідь «не знаю» по 1 балу, за відповідь «ні» – 0. Більш, ніж 65 балів – високий рівень готовності до управління розвитком школи; від 45 до 65 балів – достатній рівень; від 30 до 45 балів – середній рівень; менш, ніж 30 балів – низький рівень.

**ТЕСТ ДІАГНОСТИКИ УЗАГАЛЬНЕНИХ СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ
СУБ'ЄКТІВ ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ**

**ТЕСТ ДІАГНОСТИКИ ОБОБЩЕННЫХ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК
СУБЪЕКТОВ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

**DIAGNOSTIC TEST OF GENERALIZED SEMANTIC ADJUSTMENTS OF
INTRASCHOOL MANAGEMENT SUBJECTS**

©Бочелюк В.Й., м. Запоріжжя

Досліджуваному пропонується бланк з незакінченими реченнями, умовно поділеними на десять тематичних блоків (по чотири в кожному блоці). В них треба визначити своє ставлення до образу сучасної школи, ставлення до її розвитку, інноваційних процесів, які супроводжують його (або навпаки). Ставлення до управлінської діяльності, пов'язаної з розвитком сучасної школи, відношення до школи, колег по роботі, учнів та їх батьків, шкільної медико-соціально-психологічної служби і, нарешті, відношення до самого себе.

Досліджувані завершують незакінчені речення і оцінюють своє емоційне відношення до його змісту. Своє відношення виражається постановкою знаку: позитивне (+1), нейтральне (0) і негативне (-1). Після цього підраховуються алгебраїчна сума оцінок у кожному блоці і отримується узагальнене смислове настановлення та її емоційний показник за даною темою (сферою).

На основі аналізу настановлення суб'єктів внутрішкільного управління була отримана така шкала оцінок узагальнених смислових настановлень: найбільш позитивна – більше 3; позитивна – від 1 до 3; нейтральна – від 0 до 1; негативна – від -3 до 0; найбільш негативна – менше -3.

Інструкція: Вам необхідно закінчити кожне речення, вклавши в нього зміст, характерний для Вас. Прочитавши кожне речення, виставте йому емоційно-оцінюючий бал: +1, 0, -1 за такою шкалою: +1 – позитивна оцінка і позитивне ставлення до того, про що йдеться мова, виникнення при цьому позитивних емоцій; 0 – нейтральна оцінка і нейтральне відношення; -1 – негативна оцінка і негативне відношення до того, про що йдеться мова.

**РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ: РЕСУРСИ БІЛІНГВА
РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: РЕСУРСЫ БИЛИНГВА
GENERAL AND SOCIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT: RESOURCES OF BILINGUAL**

© Бурейко Н.О., м. Харків

Розвивальна програма спрямована на оволодіння уміннями і навичками, що сприяють розвитку загально-інтелектуальних та соціально-інтелектуальних здатностей. Мета програми – розвиток у учасників здатностей загального та соціального інтелекту, які складають ресурси збалансованого типу білінгвізму.

Розвивальна програма складається з трьох етапів: початкового, основного та заключного. В свою чергу в межах кожного етапу було впроваджено блоки розвивального впливу. На початковому етапі відбувалася реалізація мотиваційного блоку, який забезпечував позитивну мотивацію до участі у

програмі і був представлений фазами усвідомлення та актуалізації мотивів участі у програмі та власної мотивації учасника програми. Реалізація основного етапу складається з двох блоків: метакогнітивного та соціально-інтелектуального. Перший був покладений в основу розвитку метакогнітивних здібностей, а другий був спрямований на розвиток здібностей, які входять до моделі соціального інтелекту і представлений функціональним, операціональним та рольовим модулями. Спільною для модулів основного етапу програми була послідовність впроваджених фаз у розвивальних блоках, що передбачало, по-перше, формування обізнаності у рівні розвитку власних якостей та здібностей, поінформованості у шляхах та засобах їх розвитку, по-друге, усвідомлення їх значущості, та по-четверте, їх актуалізацію. Завершальний етап реалізується за допомогою рефлексивного блоку, що забезпечує усвідомлення результатів участі та актуалізацію установки застосування набутих умінь.

Білінгвізм дає можливість особистості бути більш адаптивною та ефективною в суспільстві та розвиває соціально-значущі якості особистості, в цьому і полягають ресурси білінгвальної гармонійної особистості.

РОЗВИТОК ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

DEVELOPMENT OF MENTAL HEALTH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BY FAIRYTALE THERAPY MEANS

© Василевська О.І., м. Суми

Програма спрямована по розвиток психічного здоров'я молодших школярів засобами казкотерапії. У теоретичному блоці представлено інформацію про сучасний стан проблеми, чинники та структурні компоненти психічного здоров'я учнів.

У другому блоці освітлено модель розвитку психічного здоров'я молодших школярів засобами казкотерапії та представлені методичні рекомендації для вчителів, батьків і практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку та збереження психічного здоров'я молодших школярів. У практичному блоці учасники знайомляться з авторськими казками, вправами, які спрямовані на самопізнання, збереження психоемоційної цілісності, психофізичної інтеграції, зняття емоційної та фізичної напруги, розвиток упевненості в собі, захищеності, незалежності зростаючої особистості.

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДО РИЗИКУ У РІЗНИХ СФЕРАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ В РАЗНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

METHOD OF PSYCHODIAGNOSTICS OF READINESS FOR RISK IN VARIOUS SPHERES OF ACTIVITY

© Вдовиченко О.В., м. Одеса

Готовність до ризику виступає як професійно необхідна властивість особистості, включеної о низки сфер діяльності – спортивної, побутової, суспільно-корисної, професійно-специфічної тощо.

Опитувальник готовності до ризику у різних сферах життєдіяльності характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. Для кожного твердження досліджуванім пропонувалося вибрати одну із семи варіантів відповідей згідно зі шкалою Лайкерта. Пункти 5, 11, 26, 43 погіршують надійність опитувальника, після їх видалення величина альфа становила 0,930.

При розбивці натри інтервали граничні значення норми для показника готовності до ризику у сфері здоров'я – 18-33 балів, для показника готовності до ризику вміжособистісній сфері – 16-27 балів, для показника готовності до ризику у професійній сфері – 15-22 бала, для показника готовності до ризику у просторовій сфері – 25-38 балів, для показника готовності до ризику в інтелектуальній сфері – 9-15 балів, для показника готовності до ризику у сфері задоволення – 19-28 балів, для показника готовності до ризику у сфері спорту – 24-38 балів, для показника готовності до ризику у сфері суспільного життя – 24-38 балів.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (110 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,732$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

СИСТЕМА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ РИЗИКУ

СИСТЕМА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ РИСКА

SYSTEM OF PURPOSE FORMATION AND RISK CORRECTION

© Вдовиченко О.В., м. Одеса

Конструюючи зміст системи, перш за все, враховували її навчальну спрямованість, при цьому не тільки розробляли свої вправи, але і адаптували представлені іншими фахівцями корекційні завдання, вправи, які прямо або побічно допомагали вирішувати завдання нашої роботи.

З метою конструктивної побудови змісту системи була обрана логіка її уявлення, яка дозволила реалізовувати систему, як в рамках конкретних занять за днями, так і в цілому з урахуванням попереднього досвіду учасників. Узагальнено ця процедура давала можливість, по-перше, визначити мету і вибудувати хід кожного заняття; по-друге, позначити його основні завдання; по-

третє, уявити техніку виконання завдань і вправ. При цьому після проведення кожного заняття при необхідності можна було передбачити завдання для самостійної діяльності.

Основна мета запропонованої системи – провести корекцію вираженості ризику з урахуванням індивідуальних особливостей його прояву. Приватні цілі системи полягали в наступному:

- 1) створити умови, в яких можна було б навчити студентів вмінню володіти прийомами, що знижують збудження і реактивність дій;
- 2) проводити корекцію тривожності та імпульсивно-агресивної поведінки;
- 3) розширити діапазон самовладання, рефлексії сприймання екстремальних ситуацій;
- 4) сформувати навички адекватності при прийнятті ризикованих рішень;
- 5) розвинути такі вольові якості особистості, як сміливість та рішучість;
- 6) сформувати основи емоційної стійкості особистісної поведінки.

Основний зміст запропонованої комплексної системи, яка передбачає одинадцять занять (п'ять занять для студентів з високим рівнем ризику і чотири – з низьким рівнем), представлено в таблиці. Перші два заняття орієнтовані на розвиток і закріплення навичок саморегуляції у всіх студентів незалежно від вираженості ризику. Потім студенти діляться на дві підгрупи: з підвищеним і зі зниженим ризиком.

Спрямованість занять з урахуванням вираженості ризику

№ занять	Спрямованість занять		№ занять
	<i>Підгрупа з підвищеним ризиком</i>	<i>Підгрупа зі зниженим ризиком</i>	
1	Орієнтовані на розвиток і закріплення навичок саморегуляції		1
2			2
3	Орієнтовано на формування умінь, що знижують збудження і реактивність дій	Орієнтоване на зниження підвищеної тривожності та страху	3
4	Орієнтовано на зниження агресивності	Орієнтоване на активізацію сміливості та рішучості	4
5	Орієнтовано на формування розумових дій в екстремальних ситуаціях	Орієнтоване на формування впевненості	5
6	Орієнтовано на формування самовладання, рефлексії сприймання екстремальних ситуацій	Орієнтоване на формування прийняття рішень в екстрених обмежених умовах	6
7	Орієнтовано на вироблення навичок адекватності при прийнятті ризикованих рішень	_____	7

**ТРАКТУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ
СТРУКТУРНОГО ПСИХОАНАЛІЗУ Ж. ЛАКАНА**

**ТРАКТОВКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ
СТРУКТУРНОГО ПСИХОАНАЛИЗА Ж. ЛАКАНА**

**THE INTERPRITATION OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN THE
CONTEXT OF STRUCTURAL PSYCHOANALYSIS BY JACQUES LACAN**

© Вертель А.В., м. Суми

В авторському підході до професійної деформації педагогічних працівників нами було експліковано два аспекти емоційного вигорання: порушення професійної ідентичності та труднощів на інтерсуб'єктивному рівні, які конвергують між собою. Показана триступенева концептуальна модель на основі схеми з «двох дзеркал» Ж. Лакана, що відображає три динамічних процеси, які супроводжують суб'єктивні переживання «вигорілих» педагогів.

Наведено альтернативні моделі і пояснювальні концепції емоційного вигорання, співвідносні з поданими динамічними процесами, що відображають, за Ж. Лаканом, функціонування психічних інстанцій Его: ідеального Его, Его-ідеалу і Супер-Его в процесі збільшення суб'єктивного знання. На рівні Его створюються всі ілюзорно-синтезуючі, центруючі та ідентифікуючі Я-уявлення. Отже, цей реєстр психіки не є центром регуляції і деяким втіленням принципу реальності, а виступає як «функція омани». Я, яке формується, виявляється уявною конструкцією, що виникає в психіці. Я має відчужений характер дзеркального відображення, коли дзеркальний образ самого себе стає не просто уявним, а й ілюзорним.

У світлі структурного психоаналізу емоційне вигорання трактується як криза ідентичності, яка породжується проблемами формування суб'єктності в інтерсуб'єктивних взаємодіях, що дозволяє атрибутувати емоційне вигорання як загальнопсихологічний феномен, не пов'язаний суто з професійною діяльністю. Основою емоційного вигорання є неусвідомлений конфлікт між свідомими потребами і несвідомими потягами, в результаті якого відбувається блокування активності й відчуження суб'єкта від якогось свого аспекту буття.

Виявлення і аналіз несвідомих протиріч, що призводять суб'єкта до напруженості та стагнації, вбачається перспективним для профілактики і подолання емоційного вигорання.

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ І
КОЛЕКТИВУ**

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЛИЧНОСТІ И
КОЛЛЕКТИВА**

**METHODOLOGY OF DIAGNOSTICS OF SOCIAL ACTIVITY OF THE
INDIVIDUAL AND THE COLLECTIVE**

© Власова О.І., м. Київ

Методика розроблена з метою психологічного дослідження формування соціальної активності (СА) школярів та апробована на підлітковому контингенті учнів чисельністю 374 особи.

Основа діагностичної процедури – експертна оцінка учнем кожного з

однокласників, включаючи й себе, за трьома основними параметрами СА: спрямованість, відповідальна поведінка, ініціативність, вироблених в ході теоретичного дослідження цього феномену. Кожен з параметрів має 3 ступеня вираженості. При обробці числовий показник СА як суми експертних оцінок за всіма параметрами порівнюється з емпірично підтвердженими межами чотирьох рівнів становлення СА, що і дозволяє віднести учнів до одного з них. Наявність психологічних характеристик кожного учня, встановлені особливості самооцінки й самоконтролю для школярів різного рівня розвитку СА задають конкретний напрямок виховної роботи з такими підлітками.

На базі методики також розроблено графічний метод визначення рівня групового розвитку досліджуваної навчальної групи. Його сутність – у побудові графіку кривої розподілу (за 4-ма точками, абсциси яких – показники рівня СА (0, 1, 2, 3), ординати – процентний показник кількості учнів даного рівня в класі) і виділенні найбільшої площі з числа обмежених кривою і ординатами точок. Таким чином, можна отримати низький, середній та високий показники рівня групового розвитку. Положення точки екстремуму кривої відносно медіани уточнює середній показник як занижений чи завищений. Валідність методу доведена порівнянням отриманих показників групового розвитку (в позначках - 0, 1, 2, 3) з даними ціннісно-орієнтаційної єдності (ЦОЄ) і відповідальної залежності (ВЗ) в експериментальних класах: класи, що знаходяться на різних рівнях групового розвитку, демонструють значущі розбіжності в показниках ЦОЄ та ВЗ ($t_{\min} = 2,1082$), в той час в класах одного рівня розвитку розбіжності не значущі ($t_{\min} = 0,4172$).

Розроблено у дисертаційному дослідженні О. І. Власової «Психологические механизмы становления социальной активности подростков»: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Київ, 1989. – 124 с.

ОПИТУВАЛЬНИК «РОЗВИТОК ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗМІН»

ОПРОСНИК «РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ»

QUESTIONNAIRE «DEVELOPMENT OF THE COMPLETE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF MODERN CHANGES»

© Власова О.І., Гуленко А.С., Фадєєва М.К., Щербина В.Л., м. Київ

Опитувальник створений співробітниками НДЧ факультету психології з метою дослідження формування цілісності особистості в сучасних мультикультурних умовах українського суспільства в рамках виконання відповідної теми фундаментального дослідження та апробований на контингенті студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації усіх регіонів України (778 осіб).

Основа діагностичної процедури – самооцінка досліджуваного по 41 питанню опитувальника, які розкривають чотири основні параметри: приналежність до певного соціокультурного укладу (традиційного, модерного, постмодерного), концептуалізація життєвого шляху, розвиток основних

життєвих екзистенцій та рівень суб'єктивного благополуччя респондента. Параметр соціокультурного укладу має якісну оцінку (так, ні), пов'язану з орієнтацією на цінності певних культурних укладів, а останні три – кількісні показники високого, середнього та низького рівнів розвитку.

На цей час існують розміщені в Інтернеті україномовна (<http://goo.gl/forms/SFsYJlUoFr>) та англomовна версії опитувальника, (https://docs.google.com/forms/d/1u_OCA--g2krBon_-mWlvK6pnWmGEgg-F-vwoGXJYr-w/viewform). Триває процес валідації англomовної версії. Комплексна соціально-психологічна оцінка особистості, яку дає опитувальник, задає конкретний напрям особистісно-розвивальної роботи зі студентами.

Висвітлено у Власова О.І., Гуленко А.С., Фадєєва М.-К., Щербина В.Л. та ін. Звіт про науково-дослідну роботу “Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти (заклучний 2014-2016)” - УДК 159.923:316.614 КП 72.20.30.-00.00 № ДР 01114U003481

СПЕЦКУРС З ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГУ «РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ»
СПЕЦКУРС С З ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГА «РАЗВИТИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ»
SPECIAL COURSE OF STUDY WITH ELEMENTS «DEVELOPMENT OF THE
PROGNOSTIC SKILLS»

© Гальцова С.В., м. Суми

Спецкурс має чітку професійну спрямованість у підготовці майбутніх спеціалістів, які орієнтовані на роботу з дітьми загальноосвітніх шкіл. Можливість прогнозування і попередження проблем психічного розвитку дитини багато в чому обумовлена психічною активністю в прийнятті рішень (причинною, цільовою, ціннісною), яка включає в себе як психологічні знання, уміння, навички, так і деякі особистісні характеристики, що дозволяють цими знаннями скористатися (рефлексія, спостережливість, емоційна регуляція тощо) та сприяє професіоналізму майбутнього вчителя.

Спецкурс розраховано на 12 годин лекцій, 20 годин практичних занять, 28 годин самостійної роботи (2 кредити ECTS). Мета спецкурсу: набуття майбутніми вчителями досвіду самостійного вибору, вирішення проблемної педагогічної ситуації, уміння прогнозувати і приймати педагогічні рішення. Завдання курсу: 1) сформувані у студентів уміння застосовувати знання з прогнозування і теорії прийняття рішень, володіти необхідною термінологією; 2) ознайомити з компонентами прогностичної діяльності, з методами та прийомами застосування умінь прогностичної роботи в майбутній педагогічній діяльності; 3) сформувані уміння і навички застосування особливостей прогнозування в прийнятті педагогічних рішень, в наданні консультативної допомоги учням, в організації роботи вчителя.

**ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МІГРАНТА
ЩОДЕННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ ДЛЯ МІГРАНТА: «ЯК
ЗНАЙТИ АКМЕ РЕСУРС»**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МИГРАНТА
ДНЕВНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОПОМОЩИ ДЛЯ МИГРАНТА: «КАК
НАЙТИ АКМЕ РЕСУРС»**

**THE TECHNIQUE OF MIGRANT'S PSYCHOLOGICAL FOLLOW-UP
THE JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL SELF-MANAGEMENT FOR A
MIGRANT «HOWTO FIND ACME RESOURCE»**

© Гандзілевська Г.Б., м. Острого

Щоденник психологічної самодопомоги для мігранта спрямований на дослідження акмеологічних ресурсів його життєвого сценарію засобами наративізації. Структурна композиція щоденника відповідає рівневій моделі акмеологічного потенціалу життєвого сценарію (аккумулятивній системі зовнішніх і внутрішніх можливостей для адаптації індивіда у соціумі та його максимальної самореалізації), що ґрунтується на теорії Архетипів К. Юнга та сучасних концепціях творчості. Зміст акмересурсу життєвого сценарію складають переконання як усвідомлена потреба особистості, що спонукає її діяти згідно своїх ціннісних орієнтацій, та вірування як рішення, прийняті переважно несвідомо, під впливом сильних емоційних дитячих вражень. Стрижневим акмересурсом, що організовує розподіл інших ресурсів для успішної соціальної адаптації через самопрезентацію мігранта виокремлено мрію-ціль (чинник творчо-пошукової активності ідеальної життєвої перспективи), механізмом – смисл. Акмеологічний потенціал життєвого сценарію досліджується у вимірі процесу індивідуалізації та включає такі етапи: духовна ідентифікація – колективне несвідоме (усвідомлення досвіду предків), гендерна ідентифікація – Аніма/Анімус (вирішення інтра- та інтер-персональних конфліктів), творча ідентифікація – Тінева сторона (активація творчої енергії), соціальна ідентифікація – Персона (корегування сценарних установок та модифікація стратегій самопрезентації), індивідуальна ідентифікація (знаходження Самості). Наративні практики сприяють усвідомленню смисложиттєвих орієнтирів, що має вплив на конструктивне подолання життєвих труднощів.

КОЛОДА МАК «ШВИДШЕ. ВИЩЕ. СИЛЬНІШЕ»

КОЛОДА МАК «БЫСТРЕЕ. ВЫШЕ. СИЛЬНЕЕ»

THE METAPHORIC CARDS OF ASSOCIATION «HIGHER. FASTER. STRONGER»

© Гант О.Є., м. Харків

Колода метафорических ассоциативных карт «Быстрее. Выше. Сильнее» создана с целью диагностико-психотерапевтической работы с кризисными ситуациями в спортивной деятельности, коучинга, нахождения ресурса.

Целевая аудитория: спортсмены, тренеры, спортивные руководители, судьи, ближайшее окружение спортсменов в возрасте от 6 лет и старше, при интеллектуальной сохранности и физическими возможностями, позволяющими работать со зрительными образами, с последующей их вербализацией.

Призначення: може застосовуватися як психологами, так і спортсменами в якості самодіагностики.

Вимоги до підготовки: клієнти з метою самодіагностики, а також спеціалістам не психологічних спеціальностей з метою психологічного супроводження – загальне розуміння роботи з проєктивними і МАК технологіями. Для глибокої діагностики психотерапевтичної роботи – психологічне виховання, професійне володіння проєктивними технологіями і навички роботи з МАК

Структура колоди: 141 карт-зображень (зображення ситуацій тренувально-змагальної діяльності) 85х60мм; 66 карт-рамки з словами (темака спортивної діяльності) 130х90 мм.

Приклад набору колоди МАК «Швидше. Вище. Сильніше»



НАБІР КАРТ «СПВІДНОШЕННЯ РЕСУРСНИХ ПОНЯТЬ І ФРАЗ»

НАБОР КАРТ «СООТНОШЕНИЕ РЕСУРСНЫХ ПОНЯТИЙ И ФРАЗ»

CARD SETTING «THE RATIO OF RESOURCE CONCEPTS AND PHRASES»

© Гант О.Є., м. Харків

Набір карт «Соотношение ресурсных понятий и фраз» – це інструмент навчання за допомогою задавання запитань і використання спеціальних технік, який є одним з підходів навчання дією.

Застосовується для дослідження мислення, особливостей світогляду. В діагностичних цілях допомагає виявляти розуміння значення окремих понять клієнтом. В психологічному консультуванні сприяє вмінню виділити головну думку в фразі конкретного змісту, а також диференційованість, цільовість суджень клієнта. В лайф-

коучинге направляет клиента на поиск ресурсов. Кроме этого применяется в диагностико-психотерапевтической работе с кризисными ситуациями, в области лайф-коучинга (коучем), при поддержке и сопровождении клиента до получения им необходимого результата в соответствии с его запросом, в психологическом консультировании. Рекомендуются в системе профессиональных взаимоотношений между специалистом и клиентом.

Предназначение: может применяться как психологами, так и клиентами в качестве самодиагностики.

Структура набора: 10 карт с изображением слов-ресурсных понятий 100x70 мм.; 10 карт с изображением ресурсных словосочетаний и фраз 100x70 мм. Набор содержит инструкцию с описанием алгоритма работы с картами и упражнениями.

Пример набора карт «Соотношение ресурсных понятий и фраз»

АВАНТЮРИЗМ	АЛЬТЕРНАТИВА	Свобода выбора
Смелость принимать решения	ИНТУИЦИЯ	Довериться своим желаниям
ЛИДЕР	АЗАРТ	Возможность выходить за рамки

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ПІДЛІТКОВОГО КІБЕРМОББІНГУ ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО КИБЕРМОББІНГУ PSYCHOPREVENTION OF TEENAGE CYBER-MOBVING

© Гардаш О.В., м. Кривий Ріг

В останні роки в суспільстві все більшої актуальності набувають питання, пов'язані з проблемою кібермоббінгу. Даний феномен набув розповсюдження відносно недавно і є мало вивченим, що суттєво ускладнює процес протидії даному явищу. За даними дослідження UNICEF в Україні кожен третій підліток став жертвою хоча б одного виду кібермоббінгу. На відміну від США та Європи в нашій країні не діють програми профілактики та допомоги жертвам. Виходячи з перерахованих фактів, можна зробити висновок, що є потреба в ефективному інструменті профілактики розповсюдження кібермоббінгу серед підлітків, який буде застосовуватися на рівні шкіл.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, результатів вивчення актуального стану розповсюдження кібермоббінгу в конкретному навчальному закладі було розроблено та впроваджено програму профілактики, яка містить

напрямки в роботі з дітьми, їх батьками та вчителями.

Інтернет безпека є частиною особистісної культури, тому має стати одним з аспектів виховання підростаючого покоління.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «СТЕЖКА ДО ВЛАСНОГО Я»
(для учнів 1-х класів)**

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «ПУТЬ К СОБСТВЕННОМУ Я»
(для учеников 1-х классов)**

**THE CORRECTIONAL DEVELOPING PROGRAM «WAY TO MY OWN I»
(for pupils of the 1st classes)**

© Гармаш О.В., м. Харків

В перші місяці шкільного життя формується і закріплюється нова система взаємовідношень дитини зі світом та з самою собою, створюються базові установки щодо учбової діяльності. Якщо період адаптації пройде успішно, дитина отримує можливість для подальшого фізичного, інтелектуального, соціального розвитку, активно використовуючи насамперед ті умови, які надає нове для нього середовище.

Тому, з метою підтримки учнів в процесі їх адаптації до шкільного навчання, збереження їхнього психічного здоров'я була розроблена програма психологічних занять для учнів перших класів, яка сприятиме усвідомленню власного Я на ментальному, емоційному, фізичному рівнях, розвитку когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, а також формуванню внутрішньої позиції школяра.

Заняття розраховані на групову форму роботи. Проводяться один раз на тиждень протягом року (34 робочих тижнів). Час проведення 40-50 хвилин. Всі заняття мають загальну структуру, але наповнюються різним змістом. Структура заняття була розроблена з урахуванням вікових особливостей дітей 6-7 року життя.

Основні методи: казкотерапія з елементами імпровізації, елементи психодрами, елементи арт-терапії, психогімнастика, ігри на розвиток навичок спілкування, ігри на розвиток пізнавальних процесів (уваги, сприйняття, пам'яті), вправи на м'язову релаксацію, дихальна гімнастика, мімічна гімнастика, рухові вправи.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «СТЕЖКА ДО ВЛАСНОГО Я»
(для учнів 5-х класів)**

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «ПУТЬ К СОБСТВЕННОМУ Я»
(для учеников 5-х классов)**

**THE CORRECTIONAL DEVELOPING PROGRAM «WAY TO MY OWN I»
(for pupils of the 5th classes)**

© Гармаш О.В., м. Харків

П'ятий клас для учнів є складним періодом, тому що вони переходять до нових умов навчання в середній ланці школи, що потребує від них певної адаптації.

У деяких учнів можуть виникати труднощі у пристосуванні до нових вимог та умов навчання. З цього віку починають активізуватися психологічні та фізіологічні процеси, характерні для підліткового віку. Слід очікувати певних змін у міжособистісних стосунках у класному колективі: перерозподіл референтних груп спілкування, протистояння між ними, поява нових лідерів, ізгоїв. В цьому віці діти починають активно вивчати внутрішній світ, усвідомлювати себе. Але вони ще погано в ньому орієнтуються, не завжди впевнені у своїх уявленнях, поглядах, переконаннях, не завжди усвідомлюють місце у спілкуванні з оточуючими людьми, недостатньо володіють рольовими поведінковими патернами.

Тому, для учнів п'ятих класів доцільно ввести години психології, головна мета яких: збереження психічного здоров'я учнів.

Завдання, що вирішуються в ході занять: сприяння успішній соціальній адаптації учнів; усвідомлення учнями свого Я на ментальному, емоційному, фізичному рівнях; формування та розвиток комунікативних навичок; розвиток когнітивних процесів; розвиток рольових патернів поведінки.

Заняття розраховані на групову форму роботи. Проводяться один раз на тиждень протягом року (34 робочих тижнів). Час проведення 40-50 хвилин. Під час проведення занять використовується наступні методи роботи: елементи казкотерапії, елементи арт-терапії, сюжетно-рольові ігри, психогімнастика, релаксаційні вправи.

ТРЕНІНГ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ («LUDIC COMPETENCE») **ТРЕНИНГ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ («LUDIC COMPETENCE»)** **LUDIC COMPETENCE TRAINING**

© Гордієнко-Митрофанова І.В., м. Харків

Концепція тренінгу ігрової компетентності розроблена в парадигмі діяльнісного підходу. Ігрова компетентність визначається як система внутрішніх ресурсів, до якої звертається людина з метою найкращого врівноваження своєї індивідуальності з зовнішніми й внутрішніми умовами соціального оточення на основі позитивних емоцій – цікавості й радості.

Формування ігрової компетентності передбачає розвиток грайливості як актуальної особистісної властивості в сучасному світі гейміфікації.

Компоненти грайливості (компетентності) як інтегральної особистісної властивості виявлено за результатами психолінгвістичного експерименту на вибірці в 4795 респондентів. До них відносяться: сензитивність, уява, почуття гумору, легкість, флірт, пустотливість, фьюг. Компоненти грайливості (компетентності) визначаються як «самовмотивовані здібності», які дозволяють досягати особистісно значущих цілей, у даному випадку такою ціллю виступає розвиток такого рівня ідентичності, який забезпечує успішну соціалізацію, тобто успішне психологічне функціонування.

Дані компетентності лягли в основу ігрових позицій ефективної соціальної взаємодії: сензитивність – естет; уява – скульптор; легкість – еквілібрист; флірт – дипломат; пустотливість – пустун; почуття гумору – справжній гуморист; фьюг – юродивий.

Ігрова позиція – це ефективний спосіб творчої адаптації особистості в складних життєвих ситуаціях до реальності свого «Я» і до реальності «Світу»/«Іншого» з запалом і натхненням.

Ігрові позиції відображають досвід прояви ігрової компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, тобто поведінковий аспект.

Оволодіння ігровими позиціями передбачає оволодіння певними поведінковими патернами.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК «MASP»

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ «MASP»

«MASP» TECHNOLOGY: GRAMMAR SKILLS FORMATION

© Гордієнко-Митрофанова І.В., м. Харків

Технологія формування й автоматизації іншомовних граматичних навичок «MASP» ґрунтується на базових положеннях теорії поетапного формування розумових дій і найбільш повно відповідає вимогам до сучасних структурно-функціональних моделей у лінгводидактиці.

Абревіатура MASP складається з перших літер англійських слів: model (модель), algorithm (алгоритм), speech pattern (мовний зразок). Поєднання «модель-алгоритм-мовний зразок» є максимально експліцитним і відповідає повній орієнтувальній основі дії.

Основу технології складають граматичні маніпулятиви «MASP» – динамічні моделі й картки-ідентифікатори, які не мають аналогів у сучасній методиці викладання іноземних мов. Граматичні маніпулятиви дозволяють в динаміці відтворювати структури, властивості, взаємозв'язки та співвідношення компонентів граматичних явищ за допомогою рухомих елементів. Доцільність застосування маніпулятивів як динамічних моделей зумовлена серед іншого визначальною роллю кінестетичного досвіду в регуляції мовленнєвої діяльності й емоційним «переживанням» навчального матеріалу.

На теперішній час розроблено три типи маніпулятивів – «MASP-Tenses», «MASP-Passive», «MASP-Plural».

Технологія «MASP» представляє собою розвивально-ігровий комплекс, спрямований на врахування особливостей та використання можливостей кінестетичної репрезентативної системи, актуалізацію наочно-дійового та наочно-образного компонентів пізнавальної сфери, активізацію емоційної пам'яті.

Розвивально-ігровий комплекс включає: навчально-ігровий матеріал у вигляді маніпулятивів і карток-ідентифікаторів, додатковий дидактичний матеріал, систему вправ для опанування маніпулятивами та методичні рекомендації для викладачів, призначені для забезпечення успішного застосування ігор-маніпулятивів у навчальному процесі.

**БАЛАМЕТРИЧНА ПСИХОТЕХНОЛОГІЯ РЕІНТЕГРАЦІЇ НЕПОВНОСПРАВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**БАЛАМЕТРИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ РЕИНТЕГРАЦИИ
НЕПОЛНОЦЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

**BALAMETRIC PSYCHOTECHNOLOGY OF REINTEGRATION OF INSUFFICIENT
PERSONALITY IN EDUCATIONAL SPACE OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

© Гошовська Д.Т., м. Луцьк

На підставі задіяння баламетричного обладнання, зокрема дощок Белгау та іншого розвивального інструментарію, розроблена і запроваджена в освітній простір низки шкіл психотехнологія оптимізації генези дітей з психофізичними обмеженнями розвитку. З урахуванням принципів інклюзивного навчання, генетично-психологічного та соціал-біхевіористського підходу здійснюється в режимі навчально-тренінгових занять активізація психомоторики неповносправних дітей, а завдяки залученню соціально-перцептивних технік оптимізується їхній особистісний світогляд та культивується саморух до спілкування зі здоровими однолітками. Психотехнологія передбачає навчання дітей за допомогою баламетричної апаратури для орієнтації та функціонування у реальному предметно-діяльнісному довкіллі. Забезпечується різнобічна реінтеграція дітей із психофізичними вадами у змістове і функціональне поле групи однолітків, шкільного класу, насамперед завдяки виробленню навичок просторово-часової орієнтації, партнерської комунікації та позитивної самоакцептації.

**РЕВІТАЛІЗАЦІЯ ПСИХОГЕНЕЗИ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
РЕВИТАЛИЗАЦИЯ ПСИХОГЕНЕЗИСА ДЕПРИВИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ
THE REVITALIZATION OF PSYCHOGENESIS OF DEPRIVED PERSONALITY**

© Гошовський Я.О., м. Луцьк

Крізь призму генетичної психології як методологічної парадигми розроблена, апробована і запроваджена в освітній простір низки інтернатних закладів психотехнологія ревіталізації психогенези депривованої особистості. Ревіталізація як поняття, що характеризує фундаментальні психофізичні та соціальні процеси відновлення, оживлення, відтворення особистості, трактується як системно організований психолого-педагогічний процес відновлення пригніченого екзистенційного статусно-рольового балансу й потенціалу особистості. Ревіталізація передбачає зменшення сформованих унаслідок депривації негативних індивідуальних і групових рис і навичок та переорієнтацію атитюдів і референтних очікувань в оптимістичне світобачення, насамперед через включення в якісно нові просоціальні взаємини й види діяльності. Змістово-семантичні та структурно-функціональні параметри ревіталізації передбачають такі складові як ресоціалізація, реадаптація, реабілітація, реєдукація, реструктурація, реінтеграція, рекреація та реалізуються як особистісне самовизначення, соціально-психологічна адаптація, абсорбція, позитивна самоакцептація, самоактуалізація тощо. Механізмом реалізації

психотехнології виступає базований на стимулюванні саморуху генетично-психологічний медіально-рефлексійний тренінговий підхід як ефективний засіб успішної ревіталізації депривованих дітей.

ПРОФІЛАКТИКА Й КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ PREVENTION AND CORRECTION OF TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT

© Грицук О.В., м. Бахмут

Розроблено тренінгову програму профілактики і корекції емоційного вигорання вчителів. Вона включає інформаційний, діагностичний і профілактичний оздоровчо-відновлювальний напрями.

Основною метою тренінгової програми є підвищення рівня психологічної культури педагогів, активізування їх внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення різноманітних проблем, оволодіння вмінням керувати власним психоемоційним станом.

Програма складається з 14 занять тривалістю по 2-2,5 години.

Під час тренінгової програми використовуються методичні прийоми, такі як рольова гра, групова дискусія, брейн-стормінг, розгляд реальних проблемних ситуацій, аналіз власного життєвого досвіду.

Емпірично доведено, що в ході цілеспрямованої роботи шляхом формування конструктивних стратегій у спілкуванні, поглиблення пізнання себе, власних психологічних особливостей, усвідомлення своїх думок і дій, навчання управляти власними емоціями, зміцнення психічного здоров'я спостерігається зниження рівня емоційного вигорання у вчителів.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ БІЗНЕС-ЛІДЕРІВ РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ БИЗНЕС-ЛИДЕРОВ DEVELOPMENT OF COGNITIVE QUALITIES OF FUTURE BUSINESS LEADERS

© Гуря Т.В., м. Харків

Мета програми: розвиток здатності застосовувати на практиці одержані знання, здатності породжувати нові ідеї у майбутніх бізнес-лідерів на основі удосконалення когнітивних якостей – пам'яті, мислення та творчих здібностей. Програма складається з трьох частин.

Тема тренінгу № 1. Розвиток пам'яті у майбутніх бізнес-лідерів.

Результатами навчання під час тренінгу є: знання вікових особливостей пам'яті та прийоми мнемоніки; вміння застосовувати рекомендації з розвитку пам'яті; володіння прийомами мнемотехніки з метою розвитку особистості бізнес-лідера.

В аудиторії під час тренінгу застосовуються такі методи навчання: міні-лекція-презентація з цитатами, цікавими фактами, притчами, загальні рекомендації щодо розвитку пам'яті, при цьому акцентується увага на сучасних асоціативних технологіях запам'ятовування, на прийомах мнемотехніки – методи опорних слів, прийомах смислового кодування, методу вільних асоціацій, методи Лосі тощо. Практичне завдання розпочинається з міні-тесту на

визначення пам'яті, потім студенти розв'язують ситуаційні задачі, засвоюють на практиці вправи на розвиток пам'яті та запам'ятовування: вправа на засвоєння методу вільних асоціацій та на розвиток запам'ятовування.

Тема тренінгу №2: Розвиток мислення у майбутніх бізнес-лідерів.

Результатами навчання під час тренінгу є: знання основних сфер розвитку інтелекту; вміння застосовувати прийоми мислення; володіння навичками розвитку творчого мислення у бізнес-лідерів.

В аудиторії під час тренінгу застосовуються такі методи навчання як: лекція-диспут з обговоренням операцій, способів, форм та видів мислення; особлива увага приділяється підприємницькому мисленню. Тому визначаються прийоми мислення: переструктурування вихідної ситуації, уточнення очевидного, виділення прихованих ознак об'єкта або ситуації та ін. На лекції розглядаються засоби з розвитку критичного мислення; пропонуються рекомендації з розвитку творчого мислення у майбутніх бізнес-лідерів. Обов'язковою є засвоєння різних видів мозкового штурму – способу групового вирішення проблемних (творчих) задач, який базується на методі вільних асоціацій. Практична складова тренінгу передбачає: виконання тесту на далекоглядність бізнес-лідера, а також розв'язання ситуаційних завдань, засвоєння вправ на розвиток мислення: «Мозковий спринт» та «Зусилля до максимуму».

Тема тренінгу № 3: Активізація творчої діяльності та розвиток творчих здібностей у майбутніх бізнес-лідерів.

Результатами навчання під час тренінгу є: знання впливу творчої особистості на інноваційний розвиток фірми, вміння визначати стадії розвитку моделі творчої особистості, володіння навичками проведення вправ та ігор на розвиток творчих здібностей.

В аудиторії під час тренінгу застосовуються такі методи навчання як: лекція-презентація про критерії мислення успішного бізнес-лідера з використання психобіографічного методу. Особлива увага приділяється стадіям розвитку творчої особистості: *стадія 1*: визнання проблем/можливостей, що полягає в визнанні проблеми, яка повинна бути вирішена, або можливостей, які треба оцінити; *стадія 2*: збір інформації, що включає накопичення інформації з книг, журналів, навчальних семінарів, бесід тощо, фіксації думок у блокноті; *стадія 3*: інкубаційний період, при цьому наша підсвідомість обробляє зібрану інформацію, вмикаючи творчі механізми; *стадія 4*: осмислення, осяяння полягає в безпосередній творчості, поступовому визріванню ідеї; *стадія 5*: оцінка та виконання – стадія, яка потребує сміливості, наполегливості і самодисципліни.

Практична складова тренінгу передбачає: виконання тесту на розвиток творчих здібностей у майбутнього бізнес-лідера. Особлива увага приділяється обговоренню питань, пов'язаних з загальними рисами творчої людини, сучасним впливом суспільного життя на творчі здібності студента.

Під час заняття розігрується рольова гра: «Корпоративні зміни». Особливо важлива заключна частина гри, коли слухачів розподіляють на кілька міні-груп, щоб вони обговорили відповіді на запитання після своїх доповідей: чи здатна

доповідь надихнути співробітників на проведення змін; чи доводить доповідь необхідність змін в організації; чи дозволяє доповідь встановити особисті контакти зі співробітниками та які ключові положення можна виділити в доповідях до співробітників. Після цього слухачі визначають, хто повинен бути в ролі директора.

Активізації творчої діяльності та розвитку творчих здібностей у майбутніх бізнес-лідерів під час тренінгу № 3 сприяють також ігри та спеціальні вправи: ігри – «Пошук спільних властивостей» та «Божевільний архітектор», вправи «Нестандартне використання предметів» та «Придумай»

Наприкінці тренінгів обов'язковим є підведення підсумку засвоєних знань, вмінь та навичок, обговорення позитивних сторін та недоліків проведення кейсів, вправ та ігор, пропозиції щодо поліпшення розвитку когнітивних якостей у майбутніх бізнес-лідерів.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З АУТИСТИЧНИМИ РИСАМИ ОСОБИСТОСТІ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С АУТИСТИЧНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ
PROGRAM OF DEVELOPING SOCIAL COMPETENCE OF GIFTED TEENS WITH AUTISTIC PERSONALITY TRAITS

© Давоян Є. Е., м. Кривий Ріг

Для розвитку соціально-психологічної адаптації обдарованих підлітків, які мають аутистичні риси особистості, через розвиток позитивного ставлення до інших, покращення здібностей до інтерпретації невербальної поведінки та попередження психосоматичних розладів нами була розроблена «Програма розвитку соціальної компетентності у обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості».

Завдання програми: розвиток нових патернів поведінки, що сприятимуть соціально-психологічній адаптації; формування соціально-комунікативних вмінь; сприяння легалізації та зовнішньому виразу емоційних проявів для полегшення взаємодії підлітків з соціальним оточенням; попередження деструктивних наслідків психосоматичних розладів.

Основні методи та форми роботи: рухові ігри та вправи на легалізацію емоційних станів, АРТ-терапія, емоційно-образна терапія, психодрама, транзактно-аналітичні вправи.

Форма роботи: групова. Можлива кількість учасників 5-14 осіб. Учасники: обдаровані підлітки з аутистичними рисами особистості і труднощами соціально-психологічної адаптації. Кількість занять та годин: 12 занять по 45-60 хвилин кожне.

Впорядкована нами програма складається з 5 блоків, у кожному з яких від 1 до 3 тренінгових занять з переліком запроваджуваних методів і форми роботи.

**ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА**

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИНСТВУ**

DIAGNOSTIC COMPLEX OF LEVEL STUDY

PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF A WOMAN TO MATERNITY

© Даниленко Н.В., м. Харків

Відомо, що оточуюче середовище має важливий вплив на формування особистості та стан її здоров'я. Першочергове значення має готовність батьків до піклування та виховання дитини. Фахівці провели чимало досліджень і визначили низку компонентів, які входять до материнської сфери особистості. Для діагностики стану цих компонентів та визначення рівня психологічної готовності жінки до материнства (ПГМ) автором був обраний комплекс відповідних методик, а саме: шкала оцінки рівня особистісної тривожності (ОТ) Спілбергера-Ханіна, опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи, методика визначення рівня нервово-психічної стійкості (НПС) «Прогноз», визначення типу психологічного компоненту гестаційної домінанти (ПКГД), тип материнського ставлення («Pari»).

Еспериментальне застосування цих методик дало змогу визначити основних три рівня ПГМ – високий, задовільний, незадовільний. Високий рівень ПГМ: низький показник ОТ, перша або друга група НПС, оптимальний тип ПКГД (практично здорові жінки), оптимальний тип материнського ставлення (вербалізація, партнерські взаємини, розвиток активності дитини, рівні взаємини). Задовільний рівень ПГМ: помірний показник ОТ, третя група НПС, ейфоричний, гіпогестогнозичний, тривожний тип ПКГД, надмірне материнське дистанціювання від дитини (роздратованість, надмірна суворість, уникнення контактів з дитиною). Незадовільного рівня ПГМ: високий показник ОТ, четверта група НПС, депресивний тип ПКГД, зайва материнська концентрація на дитині (надмірне піклування, придушення волі дитини, побоювання скривдити, виключення поза сімейних впливів, придушення агресивності, придушення сексуальності, надмірне втручання у світ дитини, прискорення розвитку дитини).

**ПСИХОДІАГНОСТИКА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ
ВНЕШНОСТИ**

PSYCHODIAGNOSTICS OF VALUABLE RELATIONSHIP TO OWN PERSONALITY

© Даниленко Н.М., м. Харків

У формуванні уявлень людини про себе, про своє Я, пряме або опосередковане сприйняття свого тіла і зовнішності грає важливу роль. Ставлення до власної зовнішності є найважливішим чинником, що визначає становлення особистості індивіда. Для діагностики ціннісного ставлення до

власної зовнішності автором був обраний комплекс відповідних методик, а саме: твір на тему «Мій портрет», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Твір на тему «Мій портрет» дозволяє виявити взаємозв'язок між описом своєї зовнішності та ставленням до себе. Для контент-аналізу тексту можуть бути використані наступні категорії: загальна кількість слів; зовнішні атрибути (посилання на матеріальні цінності); оцінні характеристики, які можуть бути негативними, позитивними або нейтральними; описуючі характеристики, які відображають властивості зовнішності, фізичні якості.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей, які розрізняються на два класи: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращими в будь-якій ситуації. До традиційного списку цінностей, як термінальних, так і інструментальних ми включили цінність зовнішності. При індивідуальній і груповій діагностиці виявляється місце цінності зовнішності в ієрархії інструментальних і термінальних цінностей особистості або представників групи. При вивченні груп важливим є виявлення місця цінності зовнішності в структурі ціннісної сфери представників даної групи, особливості та специфіка її зв'язків з іншими термінальними та інструментальними цінностями.

ДИССОЦИАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК КЛЮЧ ДО НОВИХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК

ДИССОЦИАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК КЛЮЧ К НОВЫМ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИМ ТЕХНИКАМ

DISSOCIATIVE APPROACH AS A KEY TO NEW PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUES

© Данилов О.С., м. Харків

Явление диссоциации имеет защитный характер, как в норме, так и в патологии. Например, истерические феномены стремятся к кругу диссоциативных расстройств. Феномен гипноза носит диссоциативный характер. Мы предлагаем ряд технических приемов в психотерапии и в психокоррекции, где используется диссоциативный подход; ревизию существующих техник, где диссоциация оказывает терапевтический эффект, независимо от декларируемых моментов.

Весьма привлекательно сочетание диссоциативных техник с использованием гипноза, учитывая его диссоциативную природу, что усиливает как гипнотическую, так и саногенную или психокоррекционную составляющую психотерапевтической интервенции.

**ІМПЛИЦИТНА ПРЕДСТАВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ НАСТАНОВ БАТЬКІВ У
ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЯХ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ**

**ИМПЛИЦИТНАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

**THE IMPLICIT REPRESENTATION OF PROFESSIONAL INSTALLATIONS OF
PARENTS IN PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILD'S NURTURE**

© Дацун Г.О., м. Харків

Виходячи з потреби оптимізації процесу виховання дитини батьками, які знаходяться в стадії компетентнісного професіоналізму (стаж трудової діяльності від 8 до 15 років, який характеризується загостренням потреби в підведенні проміжних підсумків своєї життєдіяльності, у тому числі й професійної діяльності, виникає почуття застою, що активує потребу в деяких відчутних змінах), необхідним є поглиблене вивчення імпліцитної представленості професійних настанов батьків у психологічних особливостях виховання дитини. Розуміння поняття професійна настанова ґрунтується на доробках таких вчених, як П.К. Анохін, Д.М. Узнадзе, В.Г. Норакидзе, О.О. Бодаєв, А.В. Петровський, А.Г. Асмолов, В.В. Столін, В.А. Кан-Калик, А.Б. Орлов.

Для діагностичного обстеження змісту професійних настанов батьків автором був обраний комплекс відповідних методик, а саме: опитувальник вигорання Маслач MBI, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова, методика вивчення мотивації професійної кар'єри Е. Шейна, тест міжособистісних відносин Т. Лірі, опитувальник батьківських відносин А.Я.Варга, В.В. Столін, методика вивчення батьківських настанов Е.С. Шефер. Р.К. Белл, методика «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) Е.Г. Ейдемільер, В.В.Юстицкіс, опитувальник «Працеголізм» (Є.П. Ільїн), опитувальник рівень соціальної фрустрованості.

**СТРЕС ЧИ СТРЕС-СЕРФІНГ... ВИБІР ЗА НАМИ
СТРЕСС ИЛИ СТРЕСС-СЕРФИНГ... БЫБОР ЗА НАМИ
STRESS OR STRESS-SERPING ... CHOICE FOR US**

© Дворніченко Л.Л., м. Суми

«Погано не тоді, коли впад, а коли залишаєшся лежати»

Авторська розробка роботи зі стресом ґрунтується на здобутках позитивної психології Н. Пезешкіана та російського психотерапевта в методі позитивної психотерапії І. Кирилова. В ній презентована ідея стрес-серфінгу, надані технології збалансованого розвитку особистості, розкриваються можливості стрес-серфінгу в складних ситуаціях на різних етапах життя.

Мета є ознайомлення слухачів з новим поглядом на стрес та можливостями опанування навиків стрес-серфінгу.

В теоретичній частині розкривається: ідея і поняття стрес-серфінгу, надаються характеристики трьох основних етапів. Особлива увага приділяється формуванню установки : «стрес як можливість тренувати здібності».

У другій частині надається можливість проаналізувати типові стресори (мікроподії) та власні навички стрес-серфінгу, а також спираючись на отримані результати обрати техніки самопомогі для швидкого подолання стресу в типових ситуаціях життя.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТУ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SELF-REGULATION OF EMOTIONAL STATES OF STUDENTS BY MEANS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

© Діомідова Н.Ю., м. Харків

Розвивально-корекційна програма спрямована на оволодіння навичками та вміннями саморегуляції психоемоційних станів у ситуації іспиту шляхом розвитку емоційно-інтелектуальних здатностей у студентів. Реалізується у формі тренінгу з урахуванням методологічних і методичних вимог, установок, сформульованих в рамках провідних вітчизняних і зарубіжних психотренінгових шкіл. У мотиваційному, емоційно-інтелектуальному, регулятивному та рефлексивному блоках програми були сконцентровані завдання: 1) розвиток емоційного інтелекту та емоційної креативності з метою саморегуляції психоемоційних станів; 2) розвиток інтересу студентів до власних психоемоційних станів, до їх усвідомлення і саморегуляції; 3) формування базових (універсальних) умінь, які необхідні при саморегуляції будь-якого психоемоційного стану (досягнення стану релаксації, аутогенне і ідеомоторне тренування, репродукція образів); 4) розвиток прийомів саморегуляції психоемоційних станів (навчальної тривоги, страхів, фрустрації, агресивних тенденцій, хвилювання, безпорадності й незахищеності, нервово-психічної напруженості тощо); 5) формування навичок і вмінь саморегуляції окремих специфічних видів психоемоційних станів, що виникають у процесі ціле покладання та самоорганізації навчальної діяльності; 6) збагачення в учасників тренінгу досвіду самопізнання, пов'язаного з психоемоційними станами; 7) оволодіння вміннями ідентифікації психоемоційних станів, що сприяють і перешкоджають навчальній діяльності у виші; 8) оптимізація психоемоційних станів через розвиток прийомів самоорганізації діяльності, зокрема планування діяльності та цілепокладання; 9) розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу регуляції психоемоційних станів; 7) корекція поведінки (копінгів) при переживанні негативних психоемоційних станів у ситуації іспиту (розвиток конструктивних стратегій опанування стресом).

АЗБУКА ТВОРЧОСТІ: ТРЕНІНГ З ЕЛЕМЕНТАМИ ЛЕГО-КОНСТРУЮВАННЯ
АЗБУКА ТВОРЧЕСТВА: ТРЕНІНГ С ЕЛЕМЕНТАМИ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ
THE ABC OF CREATIVITY: A WORKSHOP CONTAINING THE ELEMENTS OF
LEGO-CONSTRUCTION

© Дорожко І.І., Туріщева Л.В., м. Харків

«Азбука творчості» для учнів 1-4 класів передбачає розвиток креативності дитини, її конструктивних навичок.

Творчий розвиток особистості включає проведення занять з конструктором «Лего». Виконання завдань з «Лего» забезпечує розвиток пізнавальних процесів та формування особистості учня, який може свої знання, навички, вміння використовувати на практиці. Моделювання і конструювання із деталей «Лего» поєднується з виконанням тренінгових вправ, що дозволяє збільшити ефективність занять. «Азбука творчості» розрахована на педагогів, психологів, учнів та їх батьків.

Мета програми – створення умов для фізичної активності; допомога дитині у вивченні індивідуальних особливостей, усвідомленні власного «Я», формуванні самооцінки; розширення уявлень про навколишній світ; розвиток навичок співпраці, знайомство з соціальними ролями людини в суспільстві, розвиток креативності в процесі виконання завдань.

Види тренінгів у процесі занять з «Лего»: 1) психофізичний тип тренінгу включає вправи на стимуляцію позитивних тілесних відчуттів, поліпшення фізичної активності, зняття нейромускулярних блоків; завдання, що включають здоров'язберігаючі технології; музикотерапія, гімнастика для пальчиків; 2) психоемоційний тип тренінгу передбачає виконання вправ на усвідомлення, прийняття і вільне вираження власних почуттів; вправи, що включають методи арт-терапії, лялько-терапії, рольові ігри, тілесно-орієнтовані техніки та ін.; 3) психосоціальний тип тренінгу включає вправи на усвідомлення і осмислення власного досвіду; вправи на усвідомлення і використання своїх індивідуальних рис, на усвідомлення цілісного «Я» (інтересів, цілей, цінностей); вправи, що включають групову, індивідуальну психотерапію, арт-терапію, рольові ігри; 4) креативний тип тренінгу пов'язаний з виконанням вправ на стимуляцію фантазії та уяви; вправ на розвиток творчих та пізнавальних здібностей; спрямовані на досягнення евристичної мети.

Окрема увага приділяється дітям з особливими потребами. Розроблені вправи можна використовувати в роботі з дітьми з вадами мовлення і слуху, затримкою психічного розвитку.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

PSYCHODIAGNOSTICS OF PEDAGOGICAL SELF-REGULATION OF THE TEACHER OF HIGHSCHOOL

© Доцевич Т.І., м. Харків

Педагогічна саморегуляція виступає таким психологічним явищем, що розкриває мотиваційну спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності. Структурна модель педагогічної саморегуляції особистості викладача відповідно до теорії самодетермінації представлена внутрішньою, інтроєктованою, ідентифікованою та зовнішньою мотивацією.

Величина альфа Кронбаха для шкали із 32 запитання складала 0,874, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7. Перевірка внутрішньої структури методики показала, що до першого латентного фактору – внутрішня мотивація – входить 7 пунктів, до другого фактору – зовнішня мотивація – 9, третій фактор – інтроєктована саморегуляція – представлений 7 пунктами, а четвертий фактор – ідентифіковане регулювання – 7 пунктами.

Вивчення дискримінативної владності методики показало, що високий рівень розвитку педагогічної саморегуляції, зокрема перевага внутрішньої мотивації у її структурі, передбачає розвинуті метакогнітивну включеність та обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

Стандартизація опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи показала його високу надійність та валідність. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність та може бути використовуватись для дослідження педагогічної саморегуляції у рефлексивній компетентності викладача вищої школи.

ОПИТУВАЛЬНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

ОПРОСНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

QUESTIONNAIRE OF PEDAGOGICAL REFLEXIVITY OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© Доцевич Т.І., м. Харків

Педагогічна рефлексивність є ключовим регулятивним компонентом метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Педагогічна рефлексивність розкривається через позитивні зв'язки з компонентами метакогнітивної компетентності, а також з рольовою компетентністю, яка дозволяє викладачеві користуватись широким репертуаром професійних та соціальних ролей, із системною рефлексією, яка дозволяє викладачу об'єктивно оцінювати власні переваги та недоліки як професіонала, та із загальною рефлексивністю, що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у педагогічній діяльності.

На основі описаних вище феноменологічних проявів педагогічної рефлексивності були сформульовані п'ятдесят первинних тверджень, що ймовірно відображають параметри педагогічної рефлексивності. Частина із них є прямими, частина – зворотними. Психометричну вибірку склали 257 викладачів вишів.

Надійність опитувальника із 50 тверджень складала 0,934, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7. Видалення пунктів 27, 28 та 31 призвело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,944 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника педагогічної рефлексивності викладачів.

Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. За результатами факторизації було встановлено, що перший латентний фактор – творчий компонент педагогічної рефлексивності обумовлює такі пункти «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи»: 5, 7, 9, 10, 17, 26, 30, 38, 42, 43, 47. Другий фактор – фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності обумовлює пункти опитувальника: 8, 14, 19, 20, 21, 22, 16, 29, 49. Третій фактор – когнітивний компонент педагогічної рефлексивності: 6, 13, 15, 18, 23, 24, 44, 45. Четвертий фактор – ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності: 25, 32, 33, 35, 39. П'ятий фактор – афективний компонент педагогічної рефлексивності: 1, 2, 3, 4. Шостий фактор – конативний компонент педагогічної рефлексивності: 40, 41, 46, 48, 50. Пункти 11, 12, 34, 36 і 37 мають незначні факторні навантаження і були вилучені із кінцевої версії опитувальника.

Таким чином, кінцева версія опитувальника педагогічної рефлексивності включає шість факторів – творчий компонент (11 пунктів), фасилітативний компонент (9 пунктів), когнітивний (8 пунктів), ціннісно-смысловий (5 пунктів), афективний (4 пункти) та конативний (5 пунктів). Ця психодіагностича методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (90 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,752$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ «ЖИТТЕКОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТОСТІ»
ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА «ЖИЗНЕКОНСТРУИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ»
TRAINING OF PERSONAL GROWTH «LIFECONSTRUCTION OF PERSONALITY»

© Доценко В.В., м. Харків

Тренінг «Життєконструювання особистості» успішно апробований і показав свою ефективність у формуванні потреби в активній життєвій позиції, підвищенні відповідальності за власне життя; сприянні появі нових цілей та планів щодо майбутнього, прагненню проявити себе, саморозвиватися і самовдосконалюватися тощо у працівників правоохоронних органів.

Тренінгові заняття розбиті на три тематичних блоки.

Перший блок «Знайомство» зі своїм життям». Мета: проаналізувати власний життєвий досвід; сформулювати розуміння того, наскільки людина усвідомлює власні проблеми, потреби і бажання; познайомитися з різноманітними категоріями внутрішніх ресурсів, які допомагають вирішувати складні життєві ситуації.

Другий блок «Життєві цінності в чотирьох сферах життя: професійній, сімейній, захоплені, самоосвіті». Мета: з'ясувати, що (або хто) заважає учасникам тренінгу відчувати щасливе, наповнене справами та позитивними емоціями життя. Дати можливість учасникам тренінгу розкрити власні можливості та потенціал дії.

Третій блок «Саморозвиток – шанс вдосконалювати життя». Мета: розглянути можливість набуття нового досвіду та визначити особистісні якості і можливості учасників тренінгу для саморозвитку, самовдосконалення і формування активної життєвої позиції. Відновлення стійкості, здатності до позитивного самовідчуття в учасників тренінгу.

Запропонований тренінг особистісного росту «Життєконструювання особистості» може бути використаний психологами у роботі з людьми, які знаходяться у передкризовому стані або переживають життєву кризу та бізнес-психологами різноманітних організацій з метою розвинення соціально важливих особистісних якостей персоналу, підвищення конкурентоспроможності та ефективності функціонування персоналу, збільшення культурного капіталу організації.

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЗВІЛЬНЕНИХ У ЗАПАС

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС

A PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SERVICEMEN, RETIRED MEMBERS

© Олена Дроботун, м. Миколаїв

Програма психологічного супроводу орієнтована на надання кваліфікованої психологічної допомоги, спрямованої на розвиток розуміння власної системи цінностей і суб'єктивних смислів у відставних військовослужбовців; на розкриття прихованих ресурсів; вирішення внутрішніх протиріч; на усвідомлення, засвоєння і трансформацію наявного життєвого досвіду у власні ресурси, інструмент досягнень; можливість відчутти відповідальність за власні життєві вибори.

Програма включає у себе такі етапи: професійний відбір та первинна психодіагностика; індивідуальне консультування, корекція, контрольна діагностика.

Перший етап спрямований на виявлення рівня мотивації, готовності до функціонування та працевлаштування військовослужбовців, звільнених у запас, в нових умовах, об'єктивну діагностику особистісних характеристик і показників соціально-психологічної адаптації/ дезадаптації. Первинна діагностика респондентів спрямована на виявлення актуального внутрішнього

стану, емоційного фону, ступеня адаптованості/дезадаптованості, наявності мотивації до трансформації образу «Я», подолання деструктивних установок, професійної спрямованості учасників.

Індивідуальне консультування учасників здійснюється за індивідуальним запитом щодо сімейних проблем, налагодження внутрішньосімейної комунікації, методів вирішення конфліктних ситуацій (сімейних, виробничих, міжособистісних), ресурсної допомоги в переживанні криз, виборі та прийнятті рішень.

Корекційний етап спрямований на організацію внутрішньогрупової взаємодії, згуртування учасників, забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в групі, оптимізацію процесів переживання нового статусу, визначення мети, ефективної комунікації, усвідомлення індивідуальних особливостей особистості, розвиток навичок цілепокладання, мотивації досягнень, ресурсну підтримку, вихід з кризових станів, формування конкурентоспроможного фахівця, адаптацію на цивільному ринку праці, складання індивідуальних планів кар'єрного розвитку. На корекційному етапі використовуються: консультативна бесіда; соціально-психологічний тренінг; елементи арт-терапії; інтерактивні семінари.

Контрольне тестування включає визначення ефективності запропонованої програми, виявлення особистісних змін внаслідок психокорекційних заходів, психологічного супроводу та навчання, готовності до самостійної трудової діяльності в цивільних умовах.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЗДОРОВ'Я У ПІДЛІТКІВ»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ «ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ»

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING "FORMATION OF THE INTERNAL PICTURE OF HEALTH FOR TEENS

© Олена Дроботун, м. Миколаїв

Тренінгова програма містить у собі чотири блоки: комунікативний, емоційний, особистісний та поведінково-мотиваційний.

Комунікативний блок спрямований на розвиток навичок групової роботи та, залежно від індивідуальних особливостей учасників групи, підвищення комунікативної активності або набуття комунікативних зв'язків та навичок.

Емоційний блок передбачає відпрацювання навичок рефлексії, емоційної саморегуляції, досягнення психоемоційного комфорту.

Особистісний – відпрацювання технік і навичок здорової поведінки, формування адекватної системи цінностей та структури життєвих домагань.

Поведінково-мотиваційний – усвідомлення мотивації здорового способу життя, профілактику ризикованої поведінки та вироблення навичок і стереотипів «здорової» поведінки підлітками.

Окрім формування внутрішньої картини здоров'я старших підлітків, тренінг забезпечує усвідомлений вибір здоров'язберігаючої поведінки і сприяє формуванню здорової особистості.

НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ / УЧЕБНЫЙ ТРЕНИНГ THE EDUCATIONAL TRAINING

© **Наталя Євдокимова, м. Миколаїв**

Навчальний тренінг визначається нами як спеціально-організовані дії з моделювання навчальних ситуацій з метою формування базових понять та компетенцій на основі проблематизації індивідуального досвіду учасників. Форма навчального тренінгу дозволяє організувати особливий специфічний освітній простір, у якому студенти усвідомлюють власну некомпетентність щодо вирішення ситуації чи певного класу задач, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях. Це усвідомлення відбувається на стадії фактів через виконання певних дій, операцій, які не дають бажаних результатів через обмеженість способів дій студентів. Емоційне переживання власних обмежень спонукає студентів до колективного пошуку ефективних способів дій. Саме шляхом проб і помилок відбувається пошук альтернативних варіантів вирішення ситуації. Ефективні варіанти, котрі дають бажані результати, усвідомлюються шляхом ретроспективної рефлексії та алгоритмізуються. Це дозволяє студентам у подальших аналогічних навчальних ситуаціях швидко адаптуватись та вирішити поставлені завдання. Проекція навчальної ситуації та власних дій у певну реальність допомагає студенту усвідомити власну компетентність, а при повторях певних способів дій в інших ситуаціях – набуті неусвідомленої компетентності, що дозволяє у подальшій професійній діяльності швидко адаптуватись до ситуації (проблемної чи взагалі невизначеної) та вирішити поставлені завдання завдяки сформованому репертуару способів дій.

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПРАВНИКА ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРАВовеДА PROGRAM FOR FORMING THE SUBJECTIVITY OF THE FUTURE LAWYER

© **Наталя Євдокимова, м. Миколаїв**

Психолого-педагогічна програма формування суб'єктності майбутнього правника в учбово-професійній діяльності включає у себе методологічне опрацювання п'яти проблемних шарів: змісту професійної діяльності, принципів побудови освітнього процесу, системи освітніх задач, освітніх форм і технологій, результатів підготовки. Формування суб'єкта відбувається у процесі розгортання учбово-професійної діяльності, коли при засвоєнні теоретичних знань студенти оволодівають учбовими діями, які вирішують певний клас задач.

Система учбово-професійних задач обумовлює систему психолого-педагогічних форм і технологій, що реалізується через загальні способи учбово-професійної діяльності. У нашому випадку такими способами виступають: інтегративна система традиційних та інноваційних освітніх форм і технологій. Інтегративна система традиційних та інноваційних освітніх форм і технологій включає впровадження елементів тренінгової технології у традиційні освітні форми, такі як лекція і семінар.

При впровадженні інтегративної системи формуються базові компетентності через привласнення способів дій у професійних ситуаціях при вирішенні учбово-професійних задач, що слугує основою змінювання власне суб'єкта учбово-професійної діяльності, його психічного розвитку.

ТРЕНІНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАВНИКА

ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРАВОВЕДА

TRAINING TECHNOLOGY FOR FORMING THE SUBJECTIVITY OF THE FUTURE LAWYER

© Наталя Свєдокимова, м. Миколаїв

Тренінгова технологія включає у себе: розвивальну діагностику, психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку, соціально-психологічні тренінги, моніторинг соціально-професійного розвитку, соціальне проектування, організаційно-діяльнісні ігри. Тренінгова технологія спрямована на вироблення вмінь та способів дій у практичних ситуаціях.

Розвивальна діагностика дозволяє виявити всі особистісні і діяльнісні обмеження суб'єкта, що піддаються корекції у процесі його соціально-психологічного супроводу, розробити і реалізувати індивідуальні програми розвитку майбутніх правників.

Моніторинг соціально-професійного розвитку дозволяє виявити параметри особистісного і професійного розвитку, котрі виступають критеріями ефективної організації професійної освіти, а за необхідності – здійснити корекцію професійного становлення.

Психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку слугує орієнтації суб'єкта на індивідуальну траєкторію професійного розвитку, враховуючи його право самостійно приймати рішення щодо власного професійного становлення та нести відповідальність за наслідки цього рішення.

Соціально-психологічні тренінги: адаптаційний, лідерський, мотиваційний, конфліктологічний, антиманіпулятивний – спрямовані на прискорення процесу адаптації студентів, формування їхньої мотиваційної сфери та професійної ідеології, розвиток комунікативних навичок у конфліктах, протистояння маніпулятивному впливу, лідерських якостей та здатностей до рефлексії, підвищення психологічної культури, поглиблення відповідальності учасників за власний професійний розвиток.

Соціальне проектування альтернативних сценаріїв життєздійснення дозволяє суб'єкту цілеспрямовано пізнавати, прогнозувати та здійснювати своє життя відповідно до особистих цінностей та принципів, власної життєвої позиції.

Організаційно-діяльнісні ігри спрямовані на вирішення комплексних соціально-психологічних проблем, тому вони потребують консолідації зусиль усіх учасників гри.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ УВАЖНОСТІ
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ВНИМАТЕЛЬНОСТИ
DETERMINATION OF ATTENTIVENESS LEVELS

© Єльчанінова Т.М., м. Харків

Якби існував єдиний загальноприйнятий набір властивостей уваги і шкал їх значень, тоді можна було б підійти до визначення термінів «уважний» і «неуважний». Під час визначення рівнів уваги при врахуванні значень її властивостей, ми користувалися методом порядкової класифікації. Нами було позначено через Q множину властивостей уваги, де Q_i – i -та властивість уваги, q_{ij} – j -те значення i -ї властивості уваги. Завдяки цьому можна описати всі гіпотетично можливі стани уваги як декартів добуток (рос. «декартово произведение»):

$$A = Q_1 \times Q_2 \times \dots \times Q_i \times \dots \times Q_M. \quad (1)$$

Таким чином, кількість усіх можливих станів уваги дорівнює кількості елементів у множині A , яка обчислюється за формулою:

$$|A| = n(1) \cdot n(2) \cdot \dots \cdot n(i) \cdot \dots \cdot n(M). \quad (2)$$

Отже, якщо в дослідження буде вивчено 5 властивостей уваги (обсяг, перемикання, розподіл, концентрацію та стійкість), кожна з яких має шкалу з п'яти значень, тоді кількість усіх гіпотетично можливих станів уваги складає 3125. Безсумнівним є той факт, що низьке значення однієї властивості може бути компенсоване високим значенням іншої властивості. Ми користувалися припущенням про те, що розподіл станів уваги за класами підкорюється закону нормального розподілу. Таким чином до класів «Високий рівень уваги» і «Низький РУ» віднесено по 21 стану уваги, до класів «Вищий за середній РУ» та «Нижчий за середній РУ» – по 666 станів, а до середнього рівня уваги – 1751 стан. Проблема визначення термінів «уважний» і «неуважний» та їх різновидів полягає у розбивці множини усіх гіпотетично можливих станів уваги на рівні, що не перетинаються:

$$A = A_1 \cup A_2 \cup \dots \cup A_k \cup \dots \cup A_K, \quad (3)$$

де A_k – k -ий рівень уважності, K – кількість рівнів уважності.

Цей підхід до визначення рівнів вираженості уваги детально описано у статті: Єльчанінова Т.М. Встановлення формального поняття рівня уваги //Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Психологія. – Харків, 2005. – Вип. 14. – С. 65–70.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА МОДЕЛЬ КОНСТРУЮВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ДОВІРИ
ОСОБИСТОСТІ

ПСИХОКОРЕКЦИОННАЯ МОДЕЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ
СБАЛАНСИРОВАННОГО ДОВЕРИЯ ЛИЧНОСТИ

PSYCHOCORRECTIONAL MODEL FOR CONSTRUCTING A BALANCED
PERSONALITY TRUST

© Єрмакова Н.О., м. Суми

Психокорекційна модель конструювання узгодженої довіри особистості включає наступні види роботи: групові заняття та індивідуальні консультації учасників. Згідно структурно-тематичного підходу, групові заняття, спрямовані на психологічну корекцію становлення довіри особистості, об'єднуються в три

блоки, відповідно до структури установки довіри: афективний, когнітивний, поведінковий. Архітектоніка групових психокорекційних занять включає три фази: 1) вступна, 2) робоча, 3) підсумкова.

Робоча фаза групових психокорекційних занять спрямовується на опрацювання заявленої проблеми за допомогою використання наступних методів, прийомів та технік: бесіда, групова дискусія, рольова гра, психодрама, проєктивне малювання, метафоризація, психологічний коментар керівника, робота в підгрупах, техніка приєднання, активне слухання, Я-висловлювання.

Призначення домашніх завдань, які супроводжують переважну більшість психокорекційних занять, полягає в закріпленні, переносі, апробації нових знань та переживань учасників у реальних життєвих ситуаціях, підготовці до наступних психокорекційних занять. При виборі домашніх завдань враховується їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості та динаміка рівня довіри учасників.

Підсумкова фаза групових психокорекційних занять спрямовується на узагальнення знань, переживань учасників, з'ясування ними динаміки власної довіри. Для досягнення поставлених завдань використовується рефлексія та саморефлексія проблематики заняття, обмін груповим досвідом, техніка висловлювання по колу («Сьогодні я відчув, зрозумів, усвідомив...»).

“ZOO”: ПСИХОДІАГНОСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ
“ZOO”: ПСИХОДІАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА
“ZOO”: PSYCHODIAGNOSTICS OF THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE COLLECTIVE

© Жванія Т.В., м. Харків

Експериментальна проєктивна методика “Zoo” («Зоопарк») передбачає створення символічного психологічного автопортрету особистості кожного учасника групи з розміщенням його на загальному “груповому полі”. Метою використання методики є вивчення сприйняття кожним учасником групи загального психологічного клімату колективу.

Методика проводиться в три етапи: 1 етап, полягає в створенні кожним членом групи автопортрету у вигляді тварини, при психологічному аналізі якого ми виходимо з діагностичних принципів проєктивної методики “Неіснуюча тварина”. На 2 етапі учасники повинні вирізати свою “тварину” та розмістити її на “груповому полі”, яке являє собою обмежену площу в загальному просторі експозиції символічних образів. Члени групи розміщують своїх “тварин” на площі “групового поля” у відповідності до своїх особистих бажань та уподобань. Первинний вибір місця для розміщення своєї “тварини” здійснюється несвідомо та демонструє особливості міжособистісних стосунків, виходячи з привабливості “сусідів” та у відповідності до особливостей самооцінки власного місця в групі та рівня мікросоціальної і загальної активності. Оцінка розміщення суб’єктивного образу на груповому полі здійснюється за принципами проєктивного психодіагностичного підходу. Завершальний 3 етап полягає у груповому обговоренні “в колі” на засадах АСПН: досліджувані висловлюють свої почуття щодо розміщенні власного

символічного образу у груповому полі, “незручності” обраного місця (за наявності) та можливі варіанти усунення таких «незручностей» (зміна свого місця або “пересування” іншого образу, ігнорування думок “сусідів” щодо розміщення того чи іншого образу тощо).

Методика дозволяє вирішити такі діагностичні задачі: дослідити особливості ставлення до себе і усвідомлення свого місця (статусу) та групових ролей конкретним членом групи; вивчити особливості структури інтрагрупових інтеракцій під час створення символічних образів та в процесі групового обговорення результатів проведення методики; проаналізувати структуру міжособистих зв'язків членів групи, виходячи з результатів проведення методики.

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА АНТИЦИПАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА АНТИЦИПАЦИИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

PROFESSIONAL TRAINING PROGRAM ANTICIPATION OF FUTURE TEACHERS

©Задіранова Г.В., м. Миколаїв

Нами розроблено структурно-функціональну тренінгові програму антиципації професійного майбутнього педагога зі студентами, яка включає основні види соціально-психологічних тренінгів, що визначаються з провідних зон проблематизації професійної діяльності представників цієї професії. складається з 4 тренінгових циклів. Тренінгові програма сприяє формуванню та розвитку у студентів психологічної структури образу майбутньої професії, заснованої на усвідомленні власних можливостей та потенціалів; створює умови для формування адекватних уявлень щодо власних можливостей, пошуку максимальних можливостей; сприяє розвитку психологічних здібностей, які стануть основою формування професійних орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішної професійної діяльності. Адаптаційний тренінг повинен допомогти включити студентів-майбутніх педагогів у нові умови, що виходять за межі їх звичного способу життя, вибудовувати перспективу власного майбутнього, професійні плани. Комунікативний тренінг повинен сформувати професійну комунікативність. В основу концепції тренінгу професійної ідентичності покладено уявлення про те, що професійна ідентичність є самореферентністю. Тренінг формування професійної успішності повинен сформувати їх професійну успішність.

ОПИТУВАЛЬНИК АВТЕНТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА

ОПРОСНИК АУТЕНТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА

AUTHENTIC LEADERSHIP INVENTORY, ALI

(L.L. Neider, C.A. Schriesheim, 2011, в адаптації В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської)

© Валерій Зливков, Світлана Лукомська, м. Київ

Методика створена для визначення вираженості автентичного лідерства у керівників. Ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях, використаних для розробки Опитувальника автентичного лідерства (Authentic Leadership

Questionnaire (ALQ) B.J. Avolio, W.L. Gardner, F.O. Walumbwa, 2007), опитувальник ALI є валідизованим і надійним інструментом оцінювання лідерства, крім того він знаходиться у вільному доступі і може застосовуватися як із діагностичною, так і з дослідницькою метою. Дана методика складається із 14 пунктів, які респондент оцінює на 4-х бальною шкалою (від 1 – зовсім не згоден до 5 – абсолютно згоден). Шкали опитувальника автентичного лідерства. *Самоусвідомлення* – показник того, наскільки керівник розуміє себе, інших людей і себе в світі соціальної взаємодії; приймає свої позитивні і негативні якості, усвідомлює свій вплив на інших людей. *Реляційна прозорість* – презентація власного автентичного Я іншим людям; відкрите поширення правдивої інформації, щирий вираз емоцій та почуттів. *Об'єктивність* – об'єктивний аналіз різних точок зору перед прийняттям рішень. *Інтерналізовані моральні аспекти* – інтегрована форма саморегуляції, тобто дотримання моральних стандартів і цінностей попри організаційний тиск групи, прийняття рішень на основі власної системи цінностей. Підраховується результат за кожною шкалою і обраховується загальний показник автентичного лідерства. Чим більша кількість балів, тим більш автентичним є лідер.

Усі складові опитувальника статистично значуще корелюють між собою (при $p=0,001$). Шкали методики характеризуються високим рівнем надійності ($\alpha=0,87$), що свідчить про можливість застосування даного опитувальника для діагностики автентичного лідерства.

ОПИТУВАЛЬНИК АВТЕНТИЧНОСТІ

ОПРОСНИК АУТЕНТИЧНОСТИ

THE AUTHENTICITY INVENTORY, AI-3

(М.Н. Kernis, В.М. Goldman, 2006, в адаптації В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської)

©Валерій Зливков, Світлана Лукомська, м. Київ

Автентичність є мультимодальним конструктом, що складається із чотирьох взаємопов'язаних елементів: усвідомлення, об'єктивності, поведінки та реляційної орієнтації. *Усвідомлення* полягає у спрямованості людини на розуміння власних переживань, цілісного сприймання свого попереднього досвіду. *Об'єктивність* визначається здатністю людини адекватно самостійно характеризувати себе, не спотворюючи самосприйняття оцінками інших осіб. *Поведінковий компонент* полягає у здатності поводитись відповідно до власних цінностей та ідеалів, а *реляційна орієнтація (орієнтація на стосунки)* – це відкритість і чесність у взаємодії з іншими людьми. Доведено існування позитивних кореляцій автентичності із психологічним благополуччям, високою самооцінкою та мотивованістю на досягнення. Опитувальник складається із 45 тверджень, які досліджувалися за 4-х бальною шкалою (від 1 – зовсім не згоден до 5 – абсолютно згоден). Автентичність визначається сумарним показником за усіма шкалами методиками (чим більша кількість балів – тим вищий рівень автентичності).

Усі шкали методики «Опитувальник автентичності» узгоджені між собою, показники альфа Кронбаха (α) знаходяться у діапазоні від 0,84 та 0,93, що свідчить про високу надійність даного опитувальника.

ШКАЛА АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

ШКАЛА АУТЕНТИЧНОСТІ ЛИЧНОСТІ

THE AUTHENTICITY SCALE

(А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008, в адаптації В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської)

© Валерій Зливков, Світлана Лукомська, м. Київ

Дана методика базується на особистісно орієнтованій моделі автентичності G.T.Barrett-Lennard. Суб'єктивне переживання незнання себе, відчуття відчуженості від власної Самості становить перший аспект автентичності. Другий аспект автентичності полягає у конгруентності усвідомлення свого фізіологічного стану, думок і емоцій та відповідної поведінки. Автентичне життя характеризується довірою до себе у більшості повсякденних ситуаціях і функціонуванню відповідно до власної системи цінностей та переконань. Третій аспект автентичності визначається тим, наскільки людина перебуває під впливом інших осіб та прагне діяти відповідно до їх очікувань. Опитувальник складається із 12 тверджень (по 4 твердження у кожній шкалі). Досліджувані оцінюють кожне твердження за 6 бальною шкалою (від 1 – не згоден абсолютно до 7 – згоден дуже сильно). Для оцінки вираженості автентичності як риси особистості підраховуються бали за кожною шкалою окремо та визначається сума балів за усіма шкалами. Високі показники характеризують узгодженість власного досвіду (шкала «Знання і прийняття себе»), невиражену тенденцію відповідати очікуванням інших людей (шкала «Не-обмеженість іншими») та поведінку відповідно до власних цінностей (шкала «Автентичний самовираз»). Чим вищий загальний показник – тим вищий рівень автентичності особистості.

Опитувальник «Шкала автентичності» є надійним інструментом дослідження автентичності. Факторне навантаження тверджень шкал високе (від 0,55 до 0,89), виявлено позитивні кореляції шкал Опитувальника із психологічним благополуччям та впевненістю у собі.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТРЕНІНГ

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ

PERSONALLY ORIENTED TRAINING

© Іванцова Н.Б., м. Миколаїв

Особистісно орієнтований тренінг – це система дій, вправ, направлених на формування, розвиток і корекцію професійно важливих характеристик фахівця. Особистісно орієнтований тренінг спрямований на усвідомлення особистістю одиниць досвіду, умовних одиниць нової інформації. Суб'єктивне переживання студентом акту усвідомлення самого факту відкриття ним одиниці нового досвіду (досить своєрідного, нюансованого переживання, подібного «мікро-інсайту») є однією з суттєвих умов наступних особистісних змін у подальших тренінгових заняттях. Особливістю цього тренінгу є «формування» особистості, адекватне змісту, вимогам професійної діяльності. Особистісно орієнтовані тренінги надають можливість організації режиму саморозвитку і самокорекції, самовдосконалення особистості як безперервного пролонгованого процесу. Особистісно орієнтований тренінг є поєднанням рольової гри і

дискусії з деякими елементами групової психотерапії і припускає застосування різних підходів: психодраматичного, гештальттерапії, транзактного аналізу, соціального психоаналізу, біографічного методу та ін. Проведення особистісно орієнтованих професійних тренінгів передбачає хороше знання професії, соціально-професійних і психологічних характеристик особистості фахівця.

НІВЕЛЮВАННЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В МЕТАКОГНІТИВНОМУ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

НИВЕЛИРОВАНИЕ ИЛЛЮЗИИ ЗНАНИЯ В МЕТАКОГНИТИВНОМ МОНИТОРИНГЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ANNIHILATION OF THE ILLUSION OF KNOWING IN METACOGNITIVE MONITORING OF THE LEARNING ACTIVITY OF THE UNIVERSITY STUDENTS

© Каламаж Р. В., Августюк М. М., м. Острог

Оскільки проблема переоцінки знань є досить поширеним явищем у сучасній системі освіти, ілюзія знання виступає концептуальною проблемою у навчальному процесі. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів можливе завдяки стимулюванню навчальної мотивації, формуванню адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності, метакогнітивних обізнаності, знань та активності, розвитку здатності до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів, навчанню використовувати процеси метакогнітивного моніторингу з метою усвідомлення власного ставлення до тієї чи іншої навчальної дисципліни та до обраної спеціальності.

Нами виокремлено способи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності студентів: абстрагування від уже знаного матеріалу; повторне опрацювання матеріалу; ідентифікація проблемної ситуації (наявність у студентів власних точок зору, уявлень, оцінок, досвіду, виявлення та формулювання проблемної ситуації); мотивація; зворотний зв'язок, що можливий завдяки обговоренню вибраних відповідей; цілеспрямоване тренування у виконанні завдань; оцінювання інформації перед здійсненням суджень про вивчене; самозвіт щодо розвитку відчуття істинності власного знання, складовими компонентами якого є самооцінка та самоопитування; використання різних форм контролю (з боку викладача, самоконтролю, взаємоконтролю).

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИНСТВУ

A PROGRAM FOR THE FORMATION OF WOMEN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO MOTHERHOOD

© Кирилова Д.С., м. Кривий Ріг

Материнство – період глобальних трансформацій жінки, що стосуються різних сфер життя: фізіологічних аспектів, ціннісно-сислової сфери, соціальних ролей, стилю життя та характеру взаємовідносин у сім'ї. Розуміння

та готовність до зазначених змін може позитивно вплинути на емоційний стан матері, на її ставлення до дитини, на соціальну ситуацію розвитку та на загальне переживання жінкою власного материнства. Психологічна готовність до материнства – специфічне особистісне утворення, стрижневою характеристикою якого є суб'єкт-об'єктна орієнтація по відношенню до дитини, яка ще не народилася. Така готовність формується під впливом нероздільних біологічних та соціальних факторів і, з одного боку, має інстинктивну основу, а з іншого, – виступає як специфічне особистісне утворення, що набувається і формується.

Програмою спрямованою на формування психологічної готовності жінки до материнства передбачено три етапи:

1. Діагностичний етап. Мета: дослідження актуальних установок, мотивів та цінностей жінок щодо материнства. Методи: бесіда у формі полуструктурованого інтерв'ю, анкетування, тестування.

2. Тренінговий етап. Мета: підвищення рівня обізнаності жінок щодо новоутворень періоду материнства; формування навичок, що оптимізують ресурси жінки у цей період. Методи: інформування, групова дискусія, ігрові методи, розв'язання кейсів.

3. Етап індивідуальної роботи. Мета: рефлексія власних мотивів та установок щодо материнства, усвідомлення власної готовності до материнства. Методи: інтерпретація результатів психодіагностичного дослідження, терапевтичні техніки роботи зі страхами, тривожністю.

ЕКОЛОГІЧНА ГРА «ДИЛЕМА ВИРОБНИКА» ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА «ДИЛЕММА ПРОИЗВОДИТЕЛЯ» ECOLOGICAL GAME «MANUFACTURER'S DILEMMA»

© Кряж І.В., м. Харків

Цель игры: развитие экологической риск-рефлексии.

В основу игры положена «Дилемма узника». Игровой сюжет: два предприятия используют для производства воду из одного озера. Две команды участников представляют руководство двух предприятий. Игра состоит из «производственных циклов», в каждом из которых участники делают выбор: очищать использованную воду или слить в озеро неочищенные отходы. «Доход» каждого предприятия зависит от решений сразу двух команд. Команды изолированы одна от другой пространственно и не могут непосредственно координировать свои действия. Только после того, как каждая из команд примет решение и сообщит о нем ведущему, игрокам сообщается размер их «дохода» в этом «производственном цикле». Обычно игра включает 7-8 «производственных циклов». Количество игроков в каждой из команд может значительно варьировать, оптимальный состав – 5-8 человек.

В ходе после игровой рефлексии обсуждаются критерии, которыми руководствовались игроки при выработке экологически значимых решений. Это: прибыль (указывается, что предлагаемое решение позволит больше заработать), ресурсы (озеро рассматривается как водный ресурс – как значимый или же незначимый), нормы (ссылки на закон, мораль, угрозу огласки,

природозащитные организации и т.п.), межгрупповые и межличностные отношения (предлагаемое решение рассматривается в контексте отношений с другой командой и/или другим игроком), озеро как живой организм (речь идет о жизни озера как самостоятельной ценности).

Екологіческая игра описана в статье: Кряж І.В. Ігрове моделювання в формуванні екологічної рефлексії // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Главник, 2005, Вип. 24.- В 4-х томах, Том 2. – С. 419 – 423.

ОПИТУВАЛЬНИК ЕКОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК «ШКАЛА ЕКОЛОГІЧНОЇ ЗАНЕПОКОЄНОСТІ ЕКО – 30»

ОПРОСНИК ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК «ШКАЛА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОЗАБОЧЕННОСТИ ЭКО – 30»

ENVIRONMENTAL CONCERN SCALE ECO – 30

© Кряж І.В., м. Харків

Опросник разработан для исследования экологических установок, а именно – установок по отношению к проблеме глобальных экологических изменений. Экологическая озабоченность (environmental concern) рассматривается как мировоззренческая установка, которая проявляется через признание значимости и актуальности глобальных экологических изменений, вызванных экономической деятельностью людей и несущих угрозу не только для человечества, но и для других биологических видов.

Методика состоит из 30 пунктов (13 прямых и 17 обратных), измеряет общий показатель экологической озабоченности и четыре показателя отношения к проблеме глобальных экологических изменений: отрицание экологических угроз (готовность к осмыслению экологических изменений как малозначимых, независящих от людей и преувеличенных); биоцентризм (проявляется в форме биосферного беспокойства и экологического эгалитаризма – признания экологических прав других животных); экологическая интернальность (выражает смыслы человеческой ответственности за разрушение природного мира ради наращивания потребления); приоритет финансово-экономических проблем над экологическими проблемами (деньги наделяются смыслами универсального средства для преодоления любых экологических проблем, поэтому экономические проблемы оцениваются как основные, решение которых устранил возможные экологические угрозы).

ШКАЛА «НОВА ЕКОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА» (НЭП)

ШКАЛА «НОВАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА (НЭП)»

NEW ECOLOGICAL PARADIGM SCALE (NEP)

© Кряж І.В., м. Харків

Шкала НЭП представляет собой русскоязычную адаптацию англоязычного опросника New Ecological Paradigm Scale (R.E.Dunlap, K.D.Van Lier, A.G.Mertig, R.E.Jones, 2000). Шкала включает 15 утверждений, отражающих разные аспекты так называемой «новой экологической парадигмы»: убеждение о

существовании экологических пределов роста, антиантропоцентризм; представления о хрупкости/уязвимости природного баланса; убеждение в том, что человеческий вид зависит от экологических систем и не может быть выведен из-под действия природных ограничений; представления о том, что существует реальная угроза экологического кризиса. Из 15 утверждений НЭП 8 имеют проэкологические и 7 – «антиэкологичные» формулировки.

Оригинальные англоязычные пункты «Шкалы НЭП» были переведены на русский язык с использованием техники обратного перевода. Проверка психометрических свойств методики проводилась на выборке жителей Украины в возрасте от 17 до 70 лет. Общий объём выборки составил 825 человек (из них – 731 житель г. Харьков). Показатель внутренней согласованности утверждений русскоязычной адаптации опросника (альфа Кронбаха) составил 0,76 (0,83 – для оригинального опросника на американской выборке). Была выявлена высокая тест-ретестовая надёжность (0,75 через 2 месяца и 0,70 через 5 месяцев). Конвергентная валидность «Шкалы НЭП» была подтверждена значимыми корреляциями с показателями субъективной значимости глобальных экологических проблем ($r = 0,42$) и с показателем декларируемого проэкологического поведения ($r = 0,47$).

Полный текст и ключи к методикам ЭКО-30 и НЭП: Скребець В.О. Екологічна психологія: підручник / В.О. Скребець, І.І. Шлімакова. – К., 2014. – С.439-447.

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА-ОПИТУВАЛЬНИК «МОДНІ ПЕРЕВАГИ»
АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА-ОПРОСНИК «МОДНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ»
AUTHOR'S METHODOLOGY-QUESTIONNAIRE
«FASHION PREFERENCES»

© Кузіна Є.І., м. Кривий Ріг

Опитувальник особистісний, призначений для відстеження актуальних модних тенденцій у певній групі через визначення особистісних переваг у різних сферах життя, підвладних впливу моди.

Теоретичні основи. Опитувальник заснований на положенні, що мода як соціальний феномен є чинником прямого впливу на суспільство в цілому та на життя кожної людини. Проте кожна окрема особистість у різній мірі піддається впливу моди.

Процедура проведення. В опитувальнику наведено певні сфери суспільного життя та об'єкти, в яких виражаються особливості актуальної соціальної ситуації: одяг, відомі персони, живопис, музика, література, новини та види діяльності. Досліджуванам пропонується проранжувати запропоновані об'єкти за критерієм власних уподобань.

Обробка та інтерпретація результатів. Данні, отримані від кожного окремого респондента, мають значимість лише в порівнянні з даними групи досліджуваних. Обробка результатів здійснюється за допомогою математичних методів для порядкових вимірювань: коефіцієнт конкордації W для визначення ступеня узгодженості відповідей респондентів; варіаційний розкид R для аналізу міри розкиду оцінок респондентів; відносна вага w_i для визначення

важливості кожної категорії сфер життя; рейтинг модних тенденцій у сферах життя. Інтерпретація результатів передбачає визначення індивідуальних переваг у різних сферах життя, а також узагальнених модних тенденцій у певній категорії досліджуваних.

Опитувальник може бути використаний як у діагностичних цілях, так і з метою формування змісту та методів виховного впливу на особистість.

**ДИСПОЗИЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (ДХСО)
ДИСПОЗИЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ДХСЛ)
DISPOSITIONAL CHARACTERISTIC OF A PERSONAL SELF-DEVELOPMENT (DCPSD)**

© Кузікова С.Б., м. Суми

Метою діагностичної методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання.

Твердження діагностичної методики формулювалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення чинників його актуалізації. Відповідаючи на питання анкети, респонденти повинні визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до «п'яти» балів: 5 – твердження повністю відповідає; 4 – скоріш відповідає; 3 – і так і ні; 2 – скоріш не відповідає; 1 – не відповідає.

Виходячи з теоретичних припущень, твердження опитувальника були розподілені за трьома шкалами (кластерами). За результатами факторного аналізу розподіл питань набув остаточного вигляду. Підраховується кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами.

Сутнісні характеристики шкал методики. *Потреба в саморозвитку.* Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним. *Умови саморозвитку.* Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового. *Механізми (функціональні засоби) саморозвитку.* Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення.

Детальніше з методикою можна ознайомитись на сайті kuzikova.info.

МІНІ-АНКЕТА «ДІЄВІСТЬ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»
МИНИ-АНКЕТА «ДЕЙСТВЕННОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ»
MINI-QUESTIONNAIRE «EFFECTIVENESS OF A PERSONAL SELF-DEVELOPMENT»

© Кузікова С.Б., м. Суми

Метою міні-анкети «Дієвість саморозвитку особистості» є дослідження змістового наповнення потреби у саморозвитку, усвідомленості і керованості процесу особистісних змін.

Міні-анкета складається з п'яти запитань, які передбачають три відповіді закритого типу і одну – відкритого. Запропоновані варіанти відповіді розміщені за ступенем актуалізованості потреби в саморозвитку. Четвертий варіант, який відображає вищий ступінь, передбачає розгорнуту відповідь щодо суті питання.

Відповідаючи на питання анкети, респонденти повинні обвести колом (або зробити іншу позначку) варіант відповіді, який найбільш відповідає опису їх внутрішньої позиції. На друге питання, а також при виборі варіанту «г» у питаннях 1, 3 і 4, респонденти повинні дати розгорнуту змістовну відповідь.

При обробці анкети проводиться контент-аналіз отриманих даних і їх категоризація за ознаками ступеня актуалізації та змісту усвідомленості і керованості процесу саморозвитку. Перше питання міні-анкети ставить за мету виявлення усвідомлених цілей життя, спрямованості саморозвитку. Друге – визначення життєвих цінностей, концепції саморозвитку. Третє питання спрямоване на з'ясування наявності настанови саморозвитку, особистісного ставлення до нього. Четверте – досліджує змістове наповнення процесу саморозвитку, його розуміння і засоби. П'яте питання вивчає адаптивні життєві стратегії, виходячи з того, що особистісні зміни відбуваються саме в кризових життєвих ситуаціях або ситуаціях невизначеності. Варіанти відповідей на п'яте питання припускають такі стратегії поведінки в ситуаціях фрустрації: а) ескапізм, механізм психологічного захисту – заперечення; б) механізм психологічного захисту – раціоналізація; в) афективне реагування; г) оволодіння ситуацією, саморозвиток.

Детальніше з методикою можна ознайомитись на сайті kuzikova.info.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВІКОВІЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE DEVELOPMENTAL PSYCHO-CORRECTION

© Кузікова С.Б., м. Суми

Всебічний аналіз проблеми психокорекції, проведений нами в історичному, культурному, лінгвістичному, науково-прикладному аспектах, дозволив визначитись у власному розумінні проблеми психологічної корекції і розробити авторський підхід «Вікова психокорекція». Вирішальним у нашому підході є положення про те, що ефективність і результативність корекційного процесу визначаються мірою суб'єктної активності самої особистості. Тому провідним завданням практичного психолога, який здійснює психокорекцію, є розвиток у

клієнтів навичок особистісної рефлексії і саморегуляції, формування у них відповідальності за свій стан і поведінку і, зрештою, переведення корекції в самокорекцію.

Розробка нами теоретичних та методичних аспектів вікової психокорекції, а також досвід власної роботи з надання психологічної допомоги показує можливість і, безперечно, необхідність організації з наймолодшого віку корекційного процесу як цілісної системи навчання прийомів і технік самокорекції, саморозвитку. В дошкільному віці – саморегуляції, частіше неусвідомленої, але такої, що допомагає регулювати взаємини дитини із собою і світом. У молодшому шкільному віці – усвідомленню і свідомій саморегуляції психоемоційних станів і поведінки. У підлітковому і юнацькому – усвідомленню, аналізу свого внутрішнього світу та взаємодії з навколишнім світом і на їх основі – самовизначенню, саморегуляції і саморозвитку власної особистості. У юнацькому і дорослому віці – навчання технік неперервного усвідомлення, самоаналізу, самовизначення, прогнозування, планування та антиципіювання майбутнього, саморегуляції та реорієнтації в мінливих умовах буття.

За нашою концепцією, процес усвідомлення джерел власних негативних переживань, їх опредметнення і відокремлення від цілісного Я (є Я, і є мої проблеми) має бути неперервним. Це забезпечить людині відчуття внутрішньої свободи і влади над обставинами, дозволить їй відчувати себе суб'єктом власного життя.

ОПИТУВАЛЬНИК ПРЕССИНГОВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

ОПРОСНИК ПРЕССИНГОВ, СВЯЗАННЫХ С УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

THE QUESTIONNAIRE OF THE PRESSURES CONNECTED WITH EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

© Кузнецов М.А., м. Харків

Повседневная учебная деятельность студентов насыщена эпизодами, содержащими и обман надежд (фрустрации), и одновременное возникновение двух, или нескольких несовместимых потребностей, мотивов. Однако на уровне отдельных действий и конкретных целей стрессоры предстают как прессинг, вынуждающий субъекта придерживаться определенного темпа, развивать усилия, менять направление деятельности, противостоять усталости, работать в условиях повышенной ответственности и т.п. Чрезмерный прессинг истощает копинговые ресурсы, перенапрягает защитные механизмы, что, в свою очередь, делает поведение дезадаптивным. Пребывание на лекции, подготовка домашних заданий, выступление на семинарских занятиях, сдача экзаменов для многих студентов приобретают характер прессинга, вызывающего напряженность и стресс. Авторский опросник содержит перечень таких прессингов.

Испытуемому предлагается оценить по пятибалльной шкале (от 0 баллов – «нет» до 4 баллов – «да») каждое из 40 утверждений, представляющих собой разные ответы на вопрос: «Что меня раздражает (не нравится) в учебной

деятельности в вузе?». Определялась степень подверженности действию таких прессингов, как: 1) *поведение и действия сокурсников* (например, «...чрезмерно разговорчивые студенты отвлекают меня на занятии»), 2) *поведение и действия преподавателя* (например, «...преподаватель на лекции пересказывает общедоступный учебник и ничего более того»), 3) *организация учебного процесса* (например, «...появляются неожиданные изменения в расписании»), 4) *условия обучения* (например, «...лекционные аудитории неудобные») и 5) *собственные личностные качества, умения знания* (например, «...не могу понять учебный материал»). Опросник достаточно надежен; α -коэффициенты Кронбаха по отдельным шкалам таковы: поведение и действия сокурсников – 0,62; поведение и действия преподавателя – 0,69; организация учебного процесса – 0,68; условия обучения – 0,76; собственные личностные качества, знания, умения – 0,79. α Кронбаха для всего опросника в целом – 0,88. При исследовании конструктивной валидности с участием 90 студентов обнаружены статистически значимые корреляции четырех шкал из пяти (кроме шкалы «Условия обучения») с показателем стрессоустойчивости и социальной адаптации (по Холмсу и Рэге). Показатели по шкалам «Поведение и действия студентов», «Поведение и действия преподавателя», и «Организация учебного процесса» тесно коррелируют с уровнем фрустрированности по Л.И. Вассерману (в модификации В.В. Бойко).

ОПИТУВАЛЬНИК НЕВРОТИЧНИХ СХИЛЬНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ОПРОСНИК НЕВРОТИЧЕСКИХ НАКЛОННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ THE QUESTIONNAIRE OF NEUROTIC BENTS OF THE PERSONALITY

© Кузнецов М.А., м. Харків

Невротические наклонности – это закрепленные в личности на уровне черт, глубоко индивидуализированные способы противостояния угрожающим вызовам среды. В невротических наклонностях проявляется внутренняя скованность и несвобода человека, его приверженность к ригидным, строго определенным способам взаимодействия с окружающей средой. Они являются источником кажущегося смысла. Если мотивы учебной, коммуникативной деятельности, деятельности саморазвития и самосовершенствования (спорта, самовоспитания и т.п.) испытуемого базируются на невротических наклонностях, то такие деятельности становятся источником хронического стресса, истощают человека духовно и физически, делая его нездоровым.

Опросник дает возможность оценить степень выраженности у испытуемых десяти, выделенных и описанных К. Хорни невротических наклонностей (названия шкал опросника соответствуют видам невротических наклонностей): 1) в любви, привязанности и одобрении; 2) в «руководящем» партнере; 3) в заключении своей жизни в узкие рамки; 4) во власти; 5) в эксплуатации других; 6) в престиже и общественном признании; 7) в восхищении собой; 8) в личных достижениях; 9) в самодостаточности и независимости; 10) в достижении совершенства и неуязвимости. Утверждения создавались с опорой на текст монографии К. Хорни (1993), в которой содержится не только концепция

невротических наклонностей личности, но и операционализация основных понятий и конструктов данной концепции.

Окончательная версия опросника состоит из 50 прямых утверждений (по 5 на каждую шкалу). Испытуемый выражает степень своего согласия с каждым утверждением, руководствуясь шкалой баллов от «0» – не согласен, до «3» – полностью согласен. Стандартизация опросника, выполненная автором на группе студентов в 456 чел., свидетельствует о достаточно высокой внутренней согласованности всех шкал (коэффициент α Кронбаха для разных шкал колебался в пределах от 0,72 до 0,84). При определении ретестовой надежности при участии 42 испытуемых коэффициенты корреляции между первым и вторым тестированием (спустя 3 мес.) по отдельным шкалам варьировали от 0,68 до 0,76. При определении конструктивной валидности обнаружены значимые корреляции ряда шкал опросника невротических наклонностей с опросником EPQ Г. Айзенка, с некоторыми шкалами опросника 16PF Р. Кетелла (форма C) и другими методиками.

СПИСОК ЕМОЦІЙ / СПИСОК ЭМОЦИЙ

THE LIST OF EMOTIONS

© Кузнецов М.А., м. Харків

Методика соединяет в себе достоинства идущего еще от В. Вундта измерительного (количественного) подхода к эмоциям с подходом категориальным (качественным), реализованным, например, в концепции дифференциальных эмоций Томкинса-Изарда. Стимульный материал – перечень из 80, напечатанных на стандартном листе бумаги, слов, обозначающих разные эмоциональные переживания и интероцептивные ощущения. Слова списка образуют пять групп (по 16 слов в каждой группе). Четыре группы состоят из слов, обозначающих различные по оттенкам и интенсивности проявления четырех базовых эмоций – радости, печали, гнева и страха. Примерами понятий, входящих в группу «Радость» являются *«азарт»*, *«блаженство»*, *«ликование»*, *«счастье»* и др. В группу «Печали» входят *«безнадежность»*, *«грусть»*, *«огорчение»*, *«отчаяние»* и т.п. Группа «Гнев» представлена словами *«враждебность»*, *«недовольство»*, *«презрение»*, *«раздражение»*, *«ярость»* и др. Примеры понятий из группы «Страх» – *«беспокойство»*, *«испуг»*, *«неуверенность»*, *«опасение»* и др. Пятая группа слов (группа «Интероцепции») состоит из понятий, отражающих определенные соматические ощущения, которые сопровождают те или иные переживания. Органические ощущения не сводятся к эмоциональным переживаниям. Но они, будучи ключевым элементом телесности индивида, обладают выраженным чувственным тоном и являются своеобразной проекцией эмоционального в область соматического. В списке представлены 8 понятий, обозначающих интероцептивные ощущения отрицательной (*«озноб»*, *«тошнота»*, *«онемение»* и др.) и положительной (*«приятный холодок»*, *«легкость»*, *«удобство»* и др.) модальности.

В зависимости от цели и задач исследования испытуемому предлагается выделить те понятия из списка (возможный вариант – оценить степень

выраженности эмоций по пятибалльной системе), которые он переживает в данный момент (или переживал когда-то в той, или иной, интересующей исследователя, ситуации). Перечень эмоций может быть использован для оценки актуального состояния (например, предэкзаменационного стресса). Он полезен для ретроспективной оценки эмоциональных состояний, пережитых в прошлом (например, при изучении эмоционального опыта субъекта). Методика хорошо себя зарекомендовала также и для исследования эмоционального прогнозирования (т.е. оценки эмоциональных переживаний в будущих ситуациях, в том числе – маловероятных, гипотетических и даже фантастических).

Методика основана на предположении, что эмоции реализуются в «гедоническом пространстве» (и сохраняются в эмоциональной памяти) в виде «наборов» групп, относительно независимых друг от друга и сформированных по характеру природы их когнитивного происхождения. Структура эмоционального переживания (состав «наборов») в каждом конкретном случае зависит от когнитивной репрезентации ситуации субъектом.

Между компонентами целостного эмоционального переживания (между их следами в эмоциональной памяти) существуют определенные взаимосвязи, отражающие специфику ситуации, в которой возникла эмоция. Для решения исследовательских задач «наборы» эмоций выявляются с помощью процедуры иерархического агломеративного кластерного анализа. При этом предполагается, что отраженные в дендрограммах кластерные структуры «отражает процесс» (например, особенности эмоционального реагирования и преодоления стрессовой ситуации).

Для решения диагностических задач более удобной процедурой обработки является частотный анализ.

ОПИТУВАЛЬНИК НАВЧАЛЬНОЇ ЗАВЯТОСТІ СТУДЕНТІВ

ОПРОСНИК УЧЕБНОГО УПОРСТВА СТУДЕНТОВ

QUESTIONNAIRE OF EDUCATIONAL PERSISTENCE OF STUDENTS

© Кузнцов М.А., Галата О.С., м. Харків

Опитувальник представляє собою 51 ситуацію, які зачіпають тематику цілей, сподівань, стійкості перед невдачами, навчальну діяльність, оцінку результатів власних дій. Досліджуванам необхідно оцінити свою згоду з кожним пунктом за допомогою п'яти варіантів відповідей – «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Повністю згоден», оцінюваним від 1 до 5 балів. У методиці завзятість є конструктом, що складається з чотирьох факторів – 1) наполегливість у досягненні поставлених цілей, 2) стійкість інтересів студента, 3) навчальна активність та здатність до саморегуляції власної діяльності, 4) емоційно-вольова регуляція початкових дій.

Загальний показник завзятості складається з балів за чотирма виділеними шкалами.

Наведемо список тверджень і їх відношення до виділених факторів. Фактор «Наполегливість»: «Якщо я хочу чогось, то буду добиватися своєї мети», «Поки не закінчу одне заняття/завдання, не переходжу до іншого»; фактор «Стійкість

інтересів»: «Я швидко захоплююсь новим завданням, та швидко кидаю його», «Я не доводжу розпочату справу до кінця»; фактор «Навчальна активність та здатність до саморегуляції власної діяльності»: «Я систематично контролюю результати своєї навчальної діяльності», «При досягненні успіху в навчанні я аналізую його причини, щоб скористатися ними в майбутньому»; фактор «Емоційно-вольова регуляція дій»: «Вмію відмовлятися від усього, що відволікає мене від мети», «Під час навчання я можу діяти незважаючи (або навіть всупереч) своєму миттєвому емоційному бажанню».

Представлена вище методика є суб'єктивним способом оцінки навчальної завзятості у студентів.

ВИМІР ОБ'ЄМУ І ТОЧНОСТІ МОТОРНОЇ КОРОТКОЧАСНОЇ ПАМ'ЯТІ ИЗМЕРЕНИЕ ОБЪЕМА И ТОЧНОСТИ МОТОРНОЙ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ MEASUREMENT OF VOLUME AND ACCURACY OF MOTOR SHORT-TERM MEMORY

© Кузнцов М.А., Заїка Є.В. м. Харків

Методика определяет максимально доступную испытуемому сложность запоминаемых двигательных последовательностей – объем (V) кратковременной памяти (КП) и точность (Т) воспроизведения движений. Перед испытуемым находится вертикально расположенная ячеечная конструкция виде клеточек матрицы 8Х4. Размер ячейки 120 х 120 мм, глубина 100 мм, толщина перегородок между соседними ячейками 3,5 мм. Ячейки пронумерованы, однако испытуемому о нумерации ничего не известно. В каждую ячейку может быть помещен кубик (сторона – 40 мм). Имеется набор одинаковых кубиков (10 шт.). Испытуемый усаживается в удобной позе перед стендом так, чтобы легко достать до дна любой из 32 ячеек. Доминирующая рука испытуемого находится на «стартовой площадке» – строго фиксированном диске, расположенном на краю стола возле груди испытуемого на уровне середины стенда. Зрение выключено (на глазах испытуемого – повязка). Экспериментатор берет руку испытуемого в свою руку и направляет ее к одной из ячеек. Далее испытуемый возвращает свою руку на «стартовую площадку» и, найдя там поставленный экспериментатором кубик, устанавливает его в эту же ячейку (при этом испытуемый совершает рукой активное движение; именно оно является эталоном и подлежит усвоению). Затем испытуемый возвращает руку в исходное положение. После этого без задержки подается команда снять данный кубик, совершая движение как можно точнее (при этом испытуемый воспроизводит усвоенное движение). Количество кубиков, которые испытуемый ставит, а затем снимает в той же последовательности, возрастает каждый раз на один. Направление движений руки испытуемого задается в соответствии с заранее составленной программой. Увеличение количества кубиков (а значит и движений) продолжается до тех пор, пока испытуемый не допустит ошибку. Ошибкой считается забывание хотя бы одного движения из серии заданных или нарушение их последовательности.

Объем (V) моторной КП определяется как максимальное количество кубиков в ряду, снятое испытуемым правильно и в заданной последовательности. *Точность (Т)* моторной КП определяется на основе

меткости движений, совершаемых при воспроизведении. Меткость оценивается экспериментатором по пятибалльной системе: 5 – движение выполнено точно, четко и быстро, края ячеек и перегородки между ними не задеты; 4 – задета перегородка, но рука сразу же после этого вошла в нужную ячейку; 3 – допущен один ошибочный заход в соседнюю ячейку, после чего ошибка сразу же исправляется; 2 – допущено два ошибочных захода в две соседние ячейки, после чего ошибка исправляется; 1 – допущены три или более захода в пустые ячейки при достаточно развернутой поисковой активности в требуемом секторе стенда, заканчивающейся, однако, снятием кубика. В случае развернутого поиска, длящегося более 20 с, проба прекращается и кубик считается неснятым. Точность моторной КП определяется как средняя оценка меткости воспроизведения движений во всех удачных пробах. Длительность всей процедуры – 5–7 мин. При апробации на 50 испытуемых (студенты) выяснилось, что среднее значение $V = 5,13$ моторных единиц, $\sigma = 1,52$, общий разброс значений – от 2 (min) до 8 (max). Среднее значение $T = 2,38$ баллов, $\sigma = 0,29$, общий разброс – от 1,88 (min) до 2,93 (max).

АНКЕТА «ПЕРЕЛІК СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ»
АНКЕТА «ПЕРЕЧЕНЬ СТУДЕНЧЕСКИХ СТРАХОВ»
THE QUESTIONNAIRE «LIST OF STUDENT'S FEARS»

© Кузнєцов М.А., Шаповалова В.С., м. Харків

Навчальна діяльність у виші є активатором різноманітних студентських страхів, які піддаються класифікації та певним чином структуровані і зазнають специфічну динаміку в процесі навчання від молодших курсів до старших. Студентські страхи відображають реалії та труднощі навчально-професійної діяльності. За допомогою анкети можна вивчати склад, структуру та інтенсивність страхів, які виникають у студентів. Перелік був створений на основі контент-аналізу письмових відповідей 126 студентів і складається з 71 пункту.

Студентські страхи, що увійшли до цього переліку, були віднесені до восьми категорій (таксономічних груп): 1) страхи, обумовлені *випробуванням* (11 видів, наприклад, «іспиту», «відпрацювань», «академічної заборгованості», «опитування», «що введуть нові, складні предмети» тощо); 2) страхи, які пов'язані з *професійним майбутнім* (8 видів, наприклад, «невірного вибору спеціальності», «стати поганим фахівцем», «що не буду задоволений(а) професійною діяльністю», «що не реалізую свої здібності» тощо); 3) страхи, які пов'язані з *відповідальністю* (3 види, наприклад, «що викличуть до ректора, декана», «контролю відвідуваності» тощо); 4) страхи, обумовлені *помилками та похибками* (9 видів, наприклад, «втратити залікову книжку», «запізнитися на пару», «що виявлять шпаргалки»; «пропустити важливу контрольну роботу» тощо); 5) страхи, які актуалізуються у студентів *безпосередньо на занятті* (10 видів, наприклад, «що виженуть з аудиторії», «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити», «відповіді біля дошки», «не встигати конспектувати» тощо); 6) страхи, обумовлені *особистісними якостями та недоліками* самого студента (9 видів, наприклад, «що не зможу чітко викладати свої думки», «відчуття «каші

в голові», «що пропаде інтерес до навчання», «не відповідати вимогам ВНЗ» тощо); 7) *соціальні страхи*, обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (15 видів, наприклад, «публічних виступів», «бути знехтуваним(ою)», «стояти перед аудиторією», «бути самотнім(ьою) в групі» тощо); 8) *страхи, пов'язані з особистістю викладача* (6 видів, наприклад, «сперечатися з викладачем», «нового викладача», «звернутися з проханням до викладача» тощо). При роботі з переліком досліджуваних оцінює за допомогою чотирибальної шкали (0 – відсутній, 1 бал – не сильно, 2 – середньо, 3 – сильно) ступінь вираженості у нього кожного з студентських страхів.

АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ДІАГНОСТИКИ РЕЛІГІЙНОГО КОПІНГУ
АДАПТАЦИЯ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ РЕЛИГИОЗНОГО КОПИНГУ
ADAPTATION OF THE METHOD OF DIAGNOSTICS OF RELIGIOUS COPING

© Кузнецов О.І., м. Харків

Методика оцінки переконань та поведінки у подоланні стресу (Assessment of Beliefs and Behaviors in Coping – Final Version) вимірює ставлення до корисності релігійного копінгу, а також використання релігійних дій у подоланні стресу. Опитувальник складається з двох частин: перші 20 пунктів необхідно оцінити за 4-бальною шкалою від «зовсім незгодний» до «повністю згодний». Пункти спрямовані на визначення місця релігії серед копінгів респондента. Друга частина опитувальника також складається з 20 пунктів, що оцінюються за 5-бальною шкалою від «1 – ніколи» до «5 – щоденно». Пункти другої частини опитувальника розкривають зміст шляхів використання релігійних практик як копінгу. Наприклад, «8. ... дозволяють мені особисті стосунки з вищою силою (наприклад, Бог, Ісус, Аллах, Крішна та ін.); чи «9. ...підтримують мою віру у вищі сили»; «14. ...пропонуються мені почуття контролю життя». Перевірка надійності методики показала, що для першої частини методики альфа становить 0,745, для другою коефіцієнт альфа є нижчим, однак достатнім (0,695).

Коротка версія методики (Brief RCOPE) містить 14 пунктів, перші 7 з яких вивчають позитивний вплив використання релігії як копінгу, решта 7 – негативний вплив релігійного копінгу. Дві шкали негативно корелюють між собою ($r = -0,345$). Надійність методики є достатньо високою (альфа Кронбаха становить 0,720).

ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОПОРНИХ СХЕМ СТУДЕНТАМИ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ПОРІВНЯЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОПОРНЫХ СХЕМ СТУДЕНТАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИИ»
THE USE OF INDIVIDUAL REFERENCE SCHEMES BY STUDENTS WHEN STUDYING THE COURSE «COMPARATIVE PSYCHOLOGY»

© Кушніренко І.Б., м.Кривий Ріг

В умовах швидкого зростання обсягу інформації, вимог до особистості, що ставляться сучасною динамічною епохою, в умовах глобалізації й інформатизації суспільства викладач повинен розвивати у студентів вміння і

навички пошуку, аналізу, систематизації та практичного використання інформації. Ці можливості можна реалізувати у випадку активної роботи студентів з навчальним матеріалом.

Використання методики опорних схем і таблиць у викладанні курсу «Порівняльна психологія» показав себе одним з найефективніших методів, який за мінімальний час не тільки сприяє засвоєнню більшої кількості інформації та залучає студентів до активної роботи з матеріалом, а й сприяє формуванню індивідуального стилю розумової діяльності.

Використання опорних схем і таблиць має свою динаміку застосування. На початковому етапі викладання дисципліни пропонуються готові таблиці, які потрібно заповнювати на лекції та при виконанні домашніх завдань (до структури таблиць також входять завдання для самостійної роботи). Наступним етапом є робота із таблицями, які потрібно добудувати самостійно і заповнити згідно теми. Наприкінці курсу студенти вже самостійно розробляють таблиці/схеми/опори, які презентують на парах.

Таблиці доцільно використовувати для організації індивідуальної, самостійної та групової роботи. Результатом такої роботи стає чіткий, стислий запис, який вноситься у таблиці, з подальшим його захистом. Це дає також можливість співвіднести результати своєї роботи з відповідями інших, або готовими матеріалами таблиць (до яких можна звернутися у будь-який час).

Позитивним моментом даного методу є можливість використання незаповнених таблиць для самостійних, контрольних робіт, заліків тощо.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

TRAINING PROGRAM OF PROFESSIONAL QUALITIES IN PERSONALITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS

©Лапіна М.Д., м. Запоріжжя

Тренінг спрямований на формування у студентів майбутніх соціальних працівників професійних якостей особистості. Метою є усвідомлення себе як професіонала, рефлексія професійно значущих якостей суб'єкта, розвиток особистісних якостей, що виявляться недостатніми, формування навичок, необхідних для ефективної діяльності соціального працівника.

Структура групових занять складається з трьох змістовних блоків: блок розвитку комунікативних якостей, блок формування емпатії та співчуття співрозмовнику, блок усвідомлення й розвитку особистісних властивостей. Формами проведення тренінгу є поведінкові (відпрацювання практичних навичок), рефлексивні (розвиток рефлексування як прояву психологічної зрілості особистості), комунікативні (розуміння й відпрацювання навичок слухання, комунікації), релаксаційні (розвиток навичок саморегуляції та релаксації) психотехнічні ігри та вправи. Програму тренінгу формування професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників

розраховано на 9 тренінгових сесій, що проводяться щотижнево протягом навчального семестру. Тривалість кожного заняття складає 1 годину 20 хвилин (2 академічних години).

Психологічний тренінг формування особистісних якостей започатковує засади професійної спрямованості, особистісного розвитку та суб'єктності майбутніх соціальних працівників.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ
PROGRAM FOR EMOTIONAL MEMORY DEVELOPMENT

© Лисенко Л.М., м. Харків

Емоційна пам'ять – вид пам'яті, що виконує функції закріплення, збереження, відтворення і забування емоційних явищ у формі станів, процесів або якостей. Активація в пам'яті переживань успіху або невдачі, радості є важливим засобом стимуляції подальших дій або прогнозуванням їх результатів.

Мета програми: сформувати здатності: до застосування емоційного досвіду для регуляції діяльності, закріплення і збереження емоційно насиченої інформації, використання широкого діапазону емоцій.

Послідовність реалізації розвиваючої програми включає наступні етапи. Мотиваційний етап спрямований на створення позитивного ставлення до участі в програмі; розвиток усвідомлення того, що емоції впливають на ефективність діяльності, поведінки, спілкування; формування переконання про активне застосування власного емоційного досвіду. Інформаційний етап спрямований на ознайомлення з поняттями емоційної пам'яті та емоційного досвіду; усвідомлення ролі емоційної пам'яті та емоційного досвіду в житті людини; виявлення особливостей функціонування емоційної пам'яті; визначення впливу емоційної пам'яті на успішність функціонування діяльності, спілкування, поведінки, визначення індивідуальних особливостей емоційної пам'яті. Розвиваючий етап спрямований на визначення системи життєвих проблемних ситуацій, які успішно вирішуються при розвиненій емоційній пам'яті; розвиток окремих якостей емоційного досвіду (зниження стереотипності, підвищення показників диференційованості, широти і глибини емоційного досвіду, готовності до використання в реальних життєвих ситуаціях). Регулятивний етап спрямований на оволодіння засобами застосування емоційного досвіду для регуляції діяльності, спілкування; ознайомлення із засобами емоційної саморегуляції.

Розвиток емоційної пам'яті – це розвиток системи процесів запам'ятовування, збереження і відтворення емоційно насиченої інформації, збагачення емоційного досвіду, і збільшення рівня його дієвості.

**РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ
КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ВОЛЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ МОДЕЛИ РОЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

**DEVELOPMENTAL PROGRAM OF FORMATION OF EMOTIOBSL AND
VOLITIONAL CONSTITUENTS OF STUDENTS' ROLE COMPETENCE MODEL**

© Лисечко М.В., м. Кривий Ріг.

Розвивальна програма спрямована на формування та розвиток емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студента. Складається розвивальна програма з декількох взаємопов'язаних блоків (етапів): діагностичного – спрямованого на визначення особливостей розвитку рольової компетентності студентів, їхніх емоційно-вольових якостей, виявлення факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції та розвитку; установчого, що передбачає спонукання бажання взаємодіяти, співпрацювати з психологом і прагнення до життєвих змін; розвивального – сприяння гармонізації та оптимізації розвитку особистості шляхом формування емоційно-вольових компонентів рольової компетентності студента; блоку оцінки ефективності впливів – подолання неадекватних форм рольової поведінки; сприяння стабілізації позитивних поведінкових реакцій та переживань, адекватної самооцінки; розвиток форм поведінки, пов'язаних зі співпрацею, взаємодопомогою, відповідальністю та самостійністю.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ У
КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ
БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ**

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORTS OF PARTICIPANTS OF MILITARY
ACTION IN CRISIS PERIODS OF LIFE**

© Ломакін Г.І., м. Харків

Програма спрямована на роботу з колишніми військовослужбовцями, учасниками бойових дій в кризові періоди життя. Мета – ознайомлення з методами соціально-психологічної допомоги, що застосовуються на етапі реалізації плану соціального супроводу ветеранів. Призначена для практичних психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників та волонтерів, що займаються проблемами особистості у кризові періоди життя.

У теоретичному блоці слухачі ознайомлюються з авторською періодизацією кризових періодів, розробленою на основі вікової та кризової психології, з урахуванням вікових проблем, притаманних ветеранам, роллю діяльності та поведінкових факторів життєздатності людини в психокорекційній роботі тощо. Висвітлюється авторський підхід щодо проблеми активації психологічних ресурсів особистості ветерана, розглянуто принцип «допомога заради допомоги» щодо подолання вікових та життєвих криз учасниками бойових дій.

У практичному блоці представлені рекомендації щодо психологічного супроводу ветерана в періоди перебігу вікових та життєвих криз, а також робота з посттравматичними стресовими розладами (ПТСР), які взаємообтяжуються віковими факторами. Учасники ознайомлюються з техніками самовияву, інтроспекції, саморегуляції, супервізії тощо, які спрямовані на збереження психоемоційної цілісності особистості, відновлення порушених комунікативних здібностей учасників екстремальних подій та збереження психічного здоров'я.

**КОЛОДА МАК «RELATIONS» / КОЛОДА МАК «RELATIONS»
THE METAPHORIC CARDS OF ASSOCIATION «RELATIONS»**

© Малик Я.К., м. Харків

Дружба, любовь, привязанность, доверие, ненависть, обида, секс... **Отношения** бывают разными: дружескими, любовными, приятельскими, родственными, но каждый вид **отношений** требует к себе определенного внимания и влияет на наше настроение, самочувствие. Иногда отношения нас окрыляют, а иногда разрушают занимая собой все мысли.

Структура колоды: 65 карт-слов и 100 карт-картинок.



Колода метафорических ассоциативных карт (МАК) «RELATIONS» создана с целью отработки травматических событий, связанных с отношениями. МАК «RELATIONS» помогает более детально и менее травматично разобраться с беспокоящей проблемой в отношениях, т.к. позволяет посмотреть на ситуацию «со стороны», вернуться к истокам проблемы, корректно пережить истинные эмоции, понять причину их возникновения и получить подсказку в достижении желаемого результата. Предназначена для психологов, психотерапевтов. Применение – диагностика □ психотерапевтическая работа.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «ПСИХОКОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ»**

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАМА «ПСИХОКОРРЕКЦИЯ
АГРЕСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШОГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ»**

**CORRECTION AND DEVELOPING PROGRAM «PSYCHO CORRECTION OF
AGGRESSIVE CONDUCT OF CHILDREN OF A SENIOR PRESCHOOL AGE WITH
INTELLECTUAL VIOLATIONS»**

© Мамічева О.В., Березка С.В., м. Слов'янськ

Дана корекційно-розвивальна програма розблена з метою зниження рівня агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. В основі програми полягають теоретичні положення Л.С. Виготського, Г.Г. Запругаєва, І.А. Коробейнікова, В.К. Кузьміна, К.С. Лебединської про особливості формування та прояву агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Зміст програми передбачає реалізацію комплексних корекційно-розвивальних занять з арт-терапії спрямованих на: зниження рівня проявів агресивної поведінки, тривожності; корекцію самооцінки та емоційно-вольової сфери; розвиток комунікативних навичок; формування здатності усвідомлювати та диференціювати власні емоції та емоції оточуючих; розвиток емпатії; формування соціальноприйнятих способів реагування та нових форм поведінки; розвиток самоконтролю; виховання поваги до себе та оточуючих; естетичне виховання (за допомогою арт-терапії, музикотерапії); формування вмінь співпрацювати в колективі.

Програма розрахована на 20 занять. Враховуючи особливості дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, специфіку розвитку у них агресивної поведінки та для досягнення максимального ефекту, впровадження програми повинне здійснюватись на основі принципів: комплексності; системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань; єдності корекції та діагностики; пріоритетності каузального впливу; дотримання психологічних та індивідуальних особливостей дитини; активного використання найближчого соціального оточення дошкільника; використання вільної творчості та гри; поступового ускладнення матеріалу зі врахування «зони актуального та найближчого розвитку».

**ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДЕЗАДАПТИВНИХ СТАНІВ У
ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВІЙНИ**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ
СОСТОЯНИЙ У ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ**

**THE TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF MALADAPTIVE
STATES IN THE CIVILIAN POPULATION IN TERMS OF INFORMATION AND
PSYCHOLOGICAL WAR**

© Марков А.Р., Маркова М.В., м. Харків

В умовах гібридної війни, головної складовою якої є застосування прийомів інформаційно-психологічної війни (ІПВ), розробка заходів протидії є важливим кроком для захисту і збереження психічного здоров'я населення. Нами доведено

наявність деструктивного впливу засобів ІПВ та його небезпеку для психічного й психологічного здоров'я цивільного населення, на основі чого запропоновано систему психологічної корекції дезадаптивних станів, обумовлених дією ІПВ.

Реалізація психокорекційних заходів включає 6 послідовних стадій, наступність та диференційованість яких забезпечує терапевтичний ефект від їх впровадження.

Стадія *психодіагностики дескрипторів дезадаптивних станів* включає виявлення клініко-патопсихологічних феноменів, що визначають провідну патологічну симптоматику, яка формує клінічне аранжування стану дезадаптації.

Стадія *психодіагностики предикторів дезадаптивних станів* спрямована на визначення базових індивідуально-психологічних, міжособистісних та психосоціальних характеристик обстежених, як мішеней їх психокорекції.

Стадія *інформаційної підготовки та підтримки* має на меті ознайомити пацієнтів з явищем ІПВ, її основними засобами і ефектами, що призводить до усвідомлення ними її небезпеки та власної ролі як суб'єкту деструктивного впливу.

Стадія *активних психокорекційних інтервенцій* має на меті трансформацію встановлених предикторів дезадаптивних станів в їх превенторів, та формування прагнення і здатності до відмови від індоктринації як способу сприйняття інформації. Це включає в себе вирішення основних завдань корекції: редукцію патопсихологічної симптоматики; зниження рівню залученості до використання засобів ІПВ; формування навичок самоконтролю власного емоційного стану, конструктивної стрес-долаючої поведінки, оволодіння прийомami м'язової релаксації та аутогенного тренування; гармонізацію дезадаптивних особистісних патернів; формування навичок адекватної комунікації, розвиток комунікативної компетентності, соціального і емоційного інтелекту; опанування навичками критичного мислення, прийомami інформаційно-психологічної безпеки та «інтелектуальної гігієни»; формування і розвиток нових конструктивних захоплень (хоббі, творчість, фізичне навантаження та ін.).

На наступній стадії визначається *ефективність* розроблених заходів.

Остання, шоста стадія, спрямована на *психологічну підтримку пацієнтів* та збереження й подальший розвиток сформованих на попередніх стадіях конструктивних навичок життєдіяльності.

При реалізації даної системи заходів базовими психокорекційними техніками є раціональна, когнітивно орієнтована, когнітивно-поведінкова, персоналістична терапія, які здійснюються в індивідуальній та груповій формах. Допоміжними техніками є елементи екзистенційної та тілесно-орієнтованої терапії, тренінги опанування стресу та розвитку комунікативних навичок, арт-терапія, а також терапія дозованим фізичним навантаженням.

Розроблена психокорекційна технологія розрахована на 36 повноцінних зустрічей, які відбуваються щотижнево, або 2 рази на тиждень. В залежності від бажань пацієнтів, стадія психокорекційної підтримки і самопомогі здійснюється перманентно, доки в цьому є потреба.

**ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї, ЯКА
ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

**THE ESTIMATION TECHNOLOGY OF REHABILITATION POTENTIAL OF
FAMILY, THAT RAISING A CHILD WITH VIOLATION OF MENTAL
DEVELOPMENT**

© Маркова М.В., Ветріла Т.Г., м. Харків

Розроблено алгоритм оцінки реабілітаційного потенціалу сім'ї (РПС), яка виховує дитину з порушенням психічного розвитку (ППР), як інтегральної диференціальної характеристики обсягу і змісту заходів медико-психологічного супроводу. Реабілітаційний потенціал, що відображає ресурси і можливості родини – комплексний показник, що складається з трьох складових: соціально-економічної, психолого-педагогічної та психотерапевтичної активності сім'ї. Оцінка кожної з цих складових здійснюється за певними критеріями. *Соціально-економічна активність сім'ї* включає в себе: а) матеріально-побутові умови життя, б) освіта та зайнятість батьків, в) наявність інших дітей в родині, крім дитини з ППР. *Психолого-педагогічна активність сім'ї* полягає в: а) стані психічного/психологічного здоров'я батьків, б) володінні батьками навичками навчання і адекватної комунікації з дитиною (педагогічної компетентності), в) ступеню співпраці родини з медичними та педагогічними закладами. *Психотерапевтична активність сім'ї* визначається сімейним діагнозом, що містить оцінку стану сімейної взаємодії – інтегрального параметру, встановленого на визначення особливостей особистісного, міжособистісного і батьківсько-дитячого рівнів функціонування. Для об'єктивізації рівня РПС стан кожного з перерахованих показників оцінюється за допомогою бальної оцінки з точки зору впливу даного критерію на стан РПС (табл.). Сума від 27 до 25 балів свідчить про високий, 24 – 18 балів – середній, 17 – 8 балів – низький РПС.

Алгоритм оцінки реабілітаційного потенціалу сім'ї, яка виховує дитину з ППР

Реабілітаційні можливості сім'ї	Критерій оцінки	Стан критерію	Бал и
Соціально- економічна активність родини	Матеріально-побутові умови	гарні	3
		задовільні	2
		незадовільні	1
	Освіта батьків	вищі	3
		середня спеціальна	2
		середня	1
	Зайнятість батьків	повна	1
		часткова	3
		повна незайнятість	2
	Кількість дітей в родині	1 дитина з ППР	3
		двоє дітей	2
		більш ніж двоє дітей	1

Психолого-педагогічна активність сім'ї	Психічне / психологічне здоров'я батьків	здорові	3
		хворіє один з батьків	2
		хворіють обидва батьки	1
	Педагогічна компетентність	володіють	3
		прагнуть оволодіти	2
		не володіють	1
	Співпраця з медичними і педагогічними установами	гарна	3
		епізодична	2
		відсутня	1
Психотерапевтична активність сім'ї	Стан сімейної взаємодії (СВ)	оптимальний	6
		відносно легкий тип ПСВ	4
		ускладнений середній тип ПСВ	2
		комбінований складний тип ПСВ	0

ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЗДАТНОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ХВОРИМИ НА АЛКОГОЛЬНУ ЗАЛЕЖНІСТЬ

ТЕХНОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ БОЛЬНЫХ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

THE DIAGNOSTIC TECHNOLOGY OF PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT FOR PATIENTS WITH ALCOHOL DEPENDENCE

© Маркова М.В., Гапонов К.Д., м. Харків

Специфічні особливості здатності сприйняття соціальної підтримки, маркером якої є стан комунікаційно-емоційної компетентності особи, та її негативна динаміка, потребують визначення як критерій диференціації вибору змісту та об'єму заходів лікувально-реабілітаційного супроводу хворих на алкогольну залежність (табл.).

Стан психологічних чинників в залежності від тривалості зловживання алкоголем

Показник	до 5 років	від 5 до 10 років	більше 10 років
Особистісні особливості	<i>компрометація емоційно-вольової сфери:</i> • нетерплячість, дратівливість, схильність до заклопотаності та засмучень, відкладення рішень складних питань; • безпринципність, недбалість, легковажність, ненадійність, перешкоди та труднощі для оточуючих; • реактивність, сором'язливість, нерішучість, невіра в себе; • нетерпимість, залежність від інших, іпохондричність, боязкість, підвищена мрійливість, непрактичність; • безпорадність в практичних справах, конфліктність; <i>викривлення когнітивної сфери:</i> • конкретність і ригідність мислення, утруднення у рішенні абстрактних завдань, знижена оперативність мислення, недостатній рівень вербальності		
Вираженість аффіліації	виснаження дистрес-редукуючого ресурсу особистості за рахунок дисконгруентності аффіліативних тенденцій		
	високий рівень аффіліативних	зниження рівню прагнення до прий-	значне зниження прагнення до

	тенденцій прагнення до прийняття та страху відторгнення => внутрішній конфлікт, основа розвитку залежної поведінки	няття, підвищення вираженості страху відторгнення => внутрішній конфлікт, незадоволеність аффіліативної потреби	прийняття, виражене посилення страху відторгнення => блокування аффіліації, посилення дезадаптивного стресу
Рівень алекситимії	високий рівень алекситимії		
Вихідна слабкість	вихідна слабкість комунікаційно-емоційної компетентності з посиленням її нівелювання зі збільшенням стажу алкоголізації		



	деформація сприйняття соціальної підтримки		
Сприйняття донорів соціальної підтримки	часткове збереження впливу родини, початок трансформації запиту на підтримку як на «антиресурс», що сприяє подальшій алкоголізації	нівелювання впливу мереж сім'ї та друзів, руйнація просоціальних підтримуючих мереж	трансформація мережі важливих інших в референтну групу партнерів по алкоголізації, вихолощення соціально-підтримуючої мережі з заміною її на соціально-придуркуючу

ДІАГНОСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ МАТЕРИНСЬКО-ДИТЯЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОДИНАХ, ДЕ МАТИ ХВОРІЄ НА ПАРАНОЇДНУ ШИЗОФРЕНІЮ

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ, ГДЕ МАТЬ СТРАДАЕТ ПАРАНОИДНОЙ ШИЗОФРЕНИЕЙ

THE DIAGNOSTIC TECHNOLOGY OF PARENT-CHILD INTERACTION IN FAMILIES WHERE MOTHER SUFFERS FROM PARANOID SCHIZOPHRENIA

© Маркова М.В., Дрюченко М.О., м. Харків

Порушення сімейної взаємодії через викривлення мікросоціальної комунікації та реалізації ключових особистісних функцій внаслідок глибоких емоційних та когнітивних порушень при параноїдній шизофренії у жінки є однією з найбільш складних проблем сучасної медичної психології та психіатрії. Широкий спектр психопатологічних проявів, якими супроводжується розвиток шизофренічного процесу, зумовлює порушення нормальної материнсько-дитячої взаємодії (МДВ) зі спотворенням реалізації ключових материнських функцій: формування системи прив'язаності дитини та формування в неї базового відчуття безпеки. Для розробки засобів і способів її оптимізації необхідно мати психодіагностичний інструмент з визначення її поточного стану і прогнозу, для чого узагальнені предиктори та превентори деформації МДВ, на основі чого встановлено сім основних груп чинників, що визначають її актуальний стан та обраховано кількісні значення предиктивних та превентивних факторів кожної групи (табл.).

чинники	предиктори деформації МДВ	превентори деформації МДВ
1. Клініко-психопатологічний статус жінки	прогноз (за балами шкали PANSS)	
	<i>ймовірно несприятливий: 107-113</i> <i>несприятливий: >113</i>	<i>сприятливий: < 102</i> <i>ймовірно сприятливий: 102-106</i>
2. Психоемоційний стан чоловіка	прогноз (за балами шкали реактивної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна)	
	<i>ймовірно несприятливий: 42-49</i> <i>несприятливий: > 49</i>	<i>сприятливий: < 35</i> <i>ймовірно сприятливий: 35-42</i>
3. Психосоціальне функціонування жінки і чоловіка	прогноз (за балами ресурсу сімейної підтримки шкали структурованого інтерв'ю для оцінки ресурсу сімейної підтримки пацієнта)	
	<i>ймовірно несприятливий: 20-26</i> <i>несприятливий: < 20</i>	<i>сприятливий: >32</i> <i>ймовірно сприятливий: 27-32</i>
4. Психологічний статус дитини та її оцінка сімейної ситуації	прогноз (бали за шкалою «Сприятлива сімейна ситуація» методики «Кінетичний малюнок сім'ї»)	
	<i>ймовірно несприятливий: 0,4-0,6</i> <i>несприятливий: < 0,4</i>	<i>сприятливий: > 1,1</i> <i>ймовірно сприятливий: 0,7-1,1</i>
5. Дитячо-батьківська взаємодія	прогноз (за інтегральним показником батьківсько-дитячої взаємодії за методикою PARI)	
	<i>ймовірно несприятливий: 12-20</i> <i>несприятливий: < 12</i>	<i>сприятливий: > 29</i> <i>ймовірно сприятливий: 21-29</i>
6. Подружня взаємодія	прогноз (за інтегральним показником подружньої взаємодії за методикою PARI)	
	<i>ймовірно несприятливий: 32-39</i> <i>несприятливий: > 39</i>	<i>сприятливий: < 22</i> <i>ймовірно сприятливий: 22-31</i>
7. Сімейна взаємодія	прогноз (за інтегральним показником сімейної взаємодії за методикою PARI)	
	<i>ймовірно несприятливий: 13-28</i> <i>несприятливий: < 13</i>	<i>сприятливий: > 48</i> <i>ймовірно сприятливий: 29-48</i>

ТЕХНОЛОГІЯ ПАТОГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОСТТРАВМАТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

ТЕХНОЛОГИЯ ПАТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

THE TECHNOLOGY OF PATHOGENETIC PSYCHOCORRECTION OF POSTTRAUMATIC PSYCHOLOGICAL MALADJUSTMENT IN COMBATANTS

© Маркова М.В., Козира П.В., м. Харків

На основі розгляду феномену постстресової психологічної дезадаптації в світлі концепції передхворобливих станів, що належить до сфери компетенції медичної психології, обґрунтовано, розроблено, методологічно й методично опрацьовано та доведено ефективність технології її патогенетичної психокорекції у учасників бойових дій. Реалізація психокорекційних заходів складатиметься з декількох етапів.

Після першого, *психодіагностичного етапу*, приділяють увагу встановленню терапевтичного альянсу та формуванню мотивації до участі у психокорекційній роботі.

Потім здійснюють *психоосвітні заходи*, які, одночасно, слугують підготовчим етапом для проведення психокорекційних впливів, які реалізують у два етапи: недиференційованої (загальної) та диференційованої (специфічної) психокорекції. Загальні психокорекційні впливи спрямовані на неспецифічні мішені, диференційовані – на патогномонічні для осіб з різними варіантами постстресової психологічної дезадаптації (екстрапунітивно-афективний або інтрапунітивно-особистісний варіант).

Недиференційована психокорекція проводиться з використанням технік когнітивно орієнтованої психотерапії, психічної саморегуляції з елементами м'язової релаксації, стрес-менеджменту (фізична активність, релаксація, дихальні вправи), емоційно-уявної психотерапії. Застосування недиференційованої психокорекції спрямоване на нейтралізацію проявів та корекцію емоційної сфери досліджуваних; корекцію симптомів вегетативної дисфункції та відновлення балансу вегетативної регуляції.

Для *диференційованої психокорекції* використовують техніки когнітивно-поведінкової психотерапії, гештальт-терапії, тренінги емоційних реакцій та розв'язання проблем, пов'язаних з бойовим минулим, тренінги соціальної реадaptaції та комунікації, за можливості – елементи сімейної психотерапії. Диференційована психокорекція спрямована на поведінкові механізми і прояви та когнітивні процеси. По-перше, це корекція наявного внутрішнього конфлікту (когнітивного та поведінкового дисонансу), що розвинувся внаслідок стресового впливу участі в бойових діях. Наступним кроком є реінтеграція особистості до соціальних умов мирного життя з наявними надбаними новими поведінковими стратегіями, які не завжди є адекватними для мирного життя. Важливим є відновлення механізмів психологічного захисту та адаптації; відновлення системи особистісних життєвих принципів та цінностей особистості. Така психокорекція носить диференційований характер для кожного учасника та відповідає індивідуальним характеристикам постстресової психологічної дезадаптації.

**ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ЧЛЕНІВ РОДИН, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ СПІЛЬНИМ БІЗНЕСОМ**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ЗДОРОВЬЯ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ, КОТОРЫЕ ЗАНИМАЮТСЯ СОВМЕСТНЫМ БИЗНЕСОМ**
**THE TECHNOLOGY OF PSYCHOCORRECTION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH
VIOLATIONS OF FAMILY MEMBERS WHO DO COMMON BUSINESS**

© Маркова М.В., Маркова А.С., м. Харків

Етап I. Встановлення терапевтичного альянсу.

Мета: формування мотивації на участь у психокорекційних заходах.

Умови: індивідуальна окрема робота з батьками і дітьми.

Етап II. Інформаційно-усвідомлювальний

Мета: підвищення інформованості стосовно базових психологічних потреб особистості: самопізнання, саморозуміння, самореалізації, вибору власного життєвого шляху та необхідності дотримання власного й поважного ставлення до чужого суверенного психологічного простору.

Умови: індивідуальна та групова робота в окремих групах батьків і дітей.

Етап III. Реконструктивно-психокорекційний

1) *когнітивно-рефлексивний блок.*

Мета: а) усвідомлення сприйняття себе і родича суб'єктами рівноправної спільної взаємодії; б) розвиток і закріплення навичок самоконтролю конфліктогенних психологічних рис з формуванням усвідомленого, толерантного і відповідального ставлення до родича.

Умови: індивідуальна та групова робота в окремих групах батьків і дітей.

2) *емоційно-мотиваційний блок.*

Мета: а) редукція психопатологічної симптоматики, нормалізація психоемоційного стану; б) усунення домінуючих деструктивних емоційних патернів.

Умови: групова робота в окремих групах батьків і дітей.

3) *поведінковий блок.*

Мета: а) формування нових адекватних навичок і моделей взаємодії; б) розширення поведінкового репертуару; в) формування батьківської компетентності; г) виробка спільної тактики подолання міжособистісних проблем та осмисленого розв'язання міжособистісних протиріч; г) вироблення нових навичок взаємодії з урахуванням корекції міжособистісного ставлення в діаді «батько – дорослий син».

Умови: робота в діадах «батько – син», спільна групова робота з батьками і синами.

Етап IV. Визначення ефективності

Мета: Встановлення ефективності розробленої програми психокорекційних заходів.

Умови: індивідуальна психодіагностика, інтерв'ю з діадою.

**КОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ АНТИБУЛІНГУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ
КОРЕКЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ АНТИБУЛЛИНГА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ**

CORRECTION STRATEGIES OF THE BULLING WITH CHILDRENS OF PRIMARI SCHOOL

© Матвейчук В.О., м.Кривий Ріг

З метою розвитку навичок конструктивної взаємодії та послаблення агресивних реакцій молодших школярів пропонується корекційна програма антибулінгу. Мета програми – корекція поведінкових проявів агресивності, усунення та подолання форм шкільного булінгу серед учнів молодшого шкільного віку. Програма побудована з урахуванням принципів корекційної роботи. Зниження агресивних проявів доцільно розпочати у молодшому шкільному віці, коли агресивність, ще не стала особистісною якістю дитини. За формою роботи програма – групова, за характером спрямованості передбачає зняття гострих симптомів агресивної поведінки. Тривалість занять 45 хвилин, які проводяться двічі на тиждень з учнями початкової школи Використано комплекс вправ і технік, ігри, бесіди спрямовані на зниження рівня прояву форм булінгу та агресивності у дітей; інформування учнів про наслідки насильницької поведінки для жертв булінгу та булера; формування конструктивних способів боротьби з насильництвом у школі; розвиток навичок протидії насильству. Програма з антибулінгу може бути використана вчителями, батьками, соціальними педагогами, шкільними психологами задля профілактики та корекції прояву булінгу серед учнів початкової школи та запобіганню проявам агресивності школярів.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ**

**КОРЕКЦИОННО-РОЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ОПТИМИЗАЦИИ
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ**

**CORRECTIONAL AND DEVELOPING PROGRAM OF OPTIMIZATION OF
STUDENTS' PERSONAL MATURITY FORMATION**

© Меднікова Г.І., м. Харків

Засобом оптимізації становлення особистісної зрілості студентів в програмі виступає діалог. Програма складається з чотирьох блоків. Мета мотиваційного блоку – створення атмосфери довіри й усвідомленої позитивної мотивації до участі у програмі, активізації процесу смислоусвідомлення як передумови для розгортання процесів смислобудівництва. Мета блоку зовнішнього діалогу – розвиток комунікативної компетентності й здатності до діалогічного спілкування. Завдання блоку: засвоєння навичок і вмінь, необхідних для продуктивного діалогу. Рефлексія досвіду, напрацьованого при виконанні вправ блоку, проведення паралелей між особливостями ведення зовнішнього діалогу і діалогом із собою, дозволяє органічно ввести блок внутрішнього діалогу. Мета блоку внутрішнього діалогу – розвиток у студентів здатності до використання внутрішнього діалогу як засобу рефлексивної саморегуляції. Завдання блоку:

забезпечення студентів засобами самопізнання, оптимізації ставлення до себе, усвідомлення функціональної спрямованості внутрішніх діалогів, корекція ірраціональних переконань через оволодіння новими граматичними формами мови, розвиток навичок позитивного мислення. Мета екзистенціального блоку – сприяння розвитку у студентів ставлення до себе як суб'єкта вільного й відповідального життєздійснення. Завдання блоку: усвідомлення власних цінностей і розвиток здатності до здійснення життєвих виборів на їх основі; усвідомлення власної провідної ролі в досягненнях і постановці життєвих цілей; визначення життєвої перспективи; усвідомлення та прийняття учасниками обмежень, що накладаються на них об'єктивним світом, іншими людьми, власною недосконалістю, як можливості для самоперетворення. Рефлексивний блок передбачає аналіз та усвідомлення студентами результатів їх участі у програмі як власних досягнень, визначення напрямків і сфер їх застосування.

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

АВТОРСКИЙ ОПРОСНИК ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РОЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

THE QUESTIONNAIRE OF ROLE-PLAY COMPETENCE

© Михайленко О.Ю., м. Кривий Ріг

Авторська методика визначення рівня рольової компетентності подана 41 твердженням, які розкривають сутність наступних параметрів рольової компетентності: «широта рольового репертуару», «рольова гнучкість», «рольова рефлексія», «здатність вирішувати рольові конфлікти». Загальний бал за методикою свідчить про наявний рівень рольової компетентності – високий, достатній, низький.

Кінцева версія методики визначення рівня рольової компетентності включає чотири фактори – «Рольова рефлексія» (13 пунктів), «Широта рольового репертуару» (9 пунктів), «Рольова гнучкість» (8 пунктів), «Здатність вирішувати рольові конфлікти» (10 пунктів).

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника за фактором «Рольова рефлексія» становлять 29–39 балів, для показника за фактором «Широта рольового репертуару» – 23–33 бали, для показника за фактором «Рольова гнучкість» – 17–25 балів, за фактором «Здатність вирішувати рольові конфлікти» – 30–40 балів, за загальним показником рольової компетентності – 105–131 бал.

ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПОВЕДІНКИ

МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

**ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ РЕГУЛЯТОРОВ ПОВЕДЕНИЯ
БУДУЩИХ ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ**

**THE TRAINING OF VALUE FACTORS' DEVELOPMENT OF FUTURE LAW
ENFORCEMENT OFFICERS' BEHAVIOR**

© Мілорадова Н.Е., Доценко В.В., Бречка Д.М., м. Харків

Нами розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес Харківського національного університету внутрішніх справ психологічний супровід формування ціннісних регуляторів поведінки майбутніх правоохоронців як цілісний процес діагностики, профілактики та корекції професійного становлення правоохоронців у процесі фахової підготовки та система, що об'єднує дії керівництва ВНЗ, офіцерсько-викладацького складу, курсової ланки, кураторів навчальних груп, психологів.

Для кожного етапу психологічного супроводу нами розроблено окремий тренінг: *«Діагностично-адаптаційний»*, *«Перетворення»* і *«Трансформація та закріплення»*.

На першому курсі навчання проводиться *«Діагностично-адаптаційний» тренінг* який спрямований на діагностику процесів саморегуляції поведінки і ціннісної сфери особистості майбутніх правоохоронців, адаптацію курсантів до нових умов життя, навчання і несення служби та сприяє переорієнтації системи цінностей і переконань, якими керувались першокурсники до навчання у виші зі специфічними умовами навчання.

Для курсантів другого курсу розроблено тренінг *«Перетворення»* метою якого є розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатності майбутніх правоохоронців другого курсу навчання ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми; присвоєння системи цінностей майбутньої професійної діяльності.

Для майбутніх правоохоронців третього курсу навчання розроблено тренінг *«Трансформація та закріплення»* метою якого є становлення професійної самосвідомості і особистісні зміни на основі нових цінностей; вибудовування власної ієрархії цінностей у майбутніх правоохоронців третього курсу навчання.

**ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИЗНАЧЕННЯ СЕМАНТИЧНОГО ПРОСТОРУ
РОЛЬОВИХ ПОЗИЦІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

**ОСНОВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

**THE MAIN DEFINITIONS FACTORS OF SEMANTIC SPACE OF THE ROLEPLAYS
OF A MODERN TEACHER**

© Мірошник З.М., м. Кривий Ріг

Проаналізовано та розкрито специфіку вивчення семантичного простору рольових позицій сучасного вчителя. Встановлено факторну структуру ролей, утворену детермінантами (дії та вчинки), що їх породжують і розкривають зміст кожної ролі і вказують на їх взаємозв'язок із педагогічною діяльністю вчителя. Акцентовано увагу на вивченні семантичного простору рольових позицій

сучасного вчителя через дії та вчинки, адекватні змісту педагогічної діяльності. З'ясовано, що семантичний простір рольової структури особистості сучасного вчителя утворений факторами «Педагогічна компетентність» та «Психологічна компетентність». За результатами кореляційного аналізу показників за шкалами оцінок кожної з ролей та отриманих факторів визначено місце кожної ролі у семантичному просторі «Педагогічна компетентність – психологічна компетентність». Доведено та обґрунтовано, що такі ролі як «знавець дитячої психології» та «фасилітатор» входять до рольової групи «психолог»; ролі «наставника» й «дидакта» об'єднано у групу «педагог», а ролі «няні» і «партнера» – у групу «соціал».

**ПРОГРАМА ВИЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ
ВЧИТЕЛЯ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАТИВНО-РОЛЬОВОГО ТЕСТУ
ПРОГРАММА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ
ПУТЁМ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАТИВНО-РОЛЕВОГО ТЕСТА**

**THE PROGRAMME FOR DETERMINING THE ROLE OF THE TEACHER'S
STRUCTURE THROUGH USING THE ROLE-PLAYING TEST**

© Мірошник З.М., м. Кривий Ріг

Розглянуто застосування ситуативно-рольового тесту як різновиду особистісних тестів, що побудовані на штучному відтворенні, психологічному моделюванні тих реальних життєвих ситуацій, в яких на основі прийняття уявлень зазвичай виявляється найбільшою мірою характерологічна риса, яка цікавить дослідника. Акцентовано увагу на здійсненні психологічного аналізу дослідження рольової структури особистості за допомогою розробленого автором ситуативно-рольового тесту. З'ясовано, що найбільший відсоток виборів під час оцінювання результатів припав на долю ролі «психолог»; майже у всіх ситуаціях використаної нами методики респондентами продемонстровано модель поведінки, що відповідає ролі «психолог» і розкриває зміст ролей, що входять до цієї групи. За допомогою застосування програми виявлено рольові профілі учителів, які б відбивали психологічний зміст відмінностей груп досліджуваних з різними критеріями прояву ролей «педагог», «соціал» та «психолог». Доведено та обґрунтовано, що в результаті кластеризації даних за СРТ утворилося три рольові профілі: I – «психолог – педагог – соціал», II – «психолог – соціал – педагог», III – «педагог – психолог – соціал».

**МОДЕЛЮВАННЯ РОЛЕГРАМИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ
МОДЕЛИРОВАНИЕ РОЛЕГРАММЫ КАК ИННОВАЦИОННОЙ
ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ
ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

**MODELING OF THE ROLEPLAY AS AN INNOVATIVE PSYCHOTECHNOLOGY
FOR THE FORMATION OF ROLE PLAYING STRUCTURES OF THE SPECIALIST**

© Мірошник З.М., Михайленко О.Ю., Талаш І.О., м. Кривий Ріг

Проаналізовано та розкрито специфіку моделювання ролеграми як інноваційної психотехнології формування рольової структури особистості

фахівця. Розглянуто основні етапи зазначеної психотехнології: мотиваційного, інформаційного, рольового та рефлексивного, які зумовлюють певні напрямки роботи. Кожен з етапів має підетапи, що передбачають участь респондентів у серії занять, у ході яких реалізуються розвивальні завдання. Акцентовано увагу на формуванні ефективної рольової структури особистості (що сприяє реалізації конструктивних моделей поведінки) фахівця. З'ясовано, що ролеграма – оптимальний та необхідний набір дій, що відповідає основним функціям певної ролі, передбачає наявність відповідних вимог, перелік і опис як спеціальних знань, навичок й умінь, необхідних для успішного виконання фахівцем своєї професійної діяльності. Доведено та обґрунтовано, що головний результат впровадження розвивальної психотехнології (формування компонентів рольової структури особистості фахівців) забезпечується системою вправ, спрямованих на відпрацювання спеціальних дій, адекватних змісту кожної ролі.

ПСИХОТЕХНІКА ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ЗАСОБАМИ БАГАТОВИМІРНОГО АНАЛІЗУ ДОСЯГНЕНЬ ОПТАНТА

ПСИХОТЕХНИКА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ МНОГОМЕРНОГО АНАЛИЗА ДОСТИЖЕНИЙ ОПТАНТА

PSYCHOTECHNICS OF PROFESSIONAL SELECTION MEANS OF MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS ACHIEVEMENT OF THE OPTANT

© Моргун В.Ф., м. Полтава

Психотехнічне обстеження досягнень оптанта (людини, що обирає професію) з метою конгруентності (відповідності) психограми (вимог професії до працівника) та структури інтересів, здібностей (нахилів) людини спирається на методологічну основу в галузі профорієнтації в працях І.П. Волкова, Є.О. Клімова, Б.О. Федоришина, С. Фукуями та багатовимірну теорію особистості автора. Поєднує об'єктивність методу аналізу продуктів діяльності та оперативність опитувальника.

На першому, *діагностичному*, етапі оптанта (від школяра до дорослого): 1) заповнює на бланку 10-20 *конкретних найвагоміших* досягнень за минуле життя; 2) підраховуються натуральний і відсотковий розподіл результатів за показниками та параметрами досягнень [а) стійкість: минулий, актуальний і майбутній час; б) мотивація досягнень за складністю (складне, середнє, просте) та якістю (якісне, середнє, недбале); в) галузь досягнень (*власна особа*, знакова система, людина, *нежива* природа, *жива* природа, техніка, художній образ); г) рівень виконання: ініціативність (власна мета, спільна мета, за завданням) та креативність (творчий, вдосконалений, за зразком); д) форма дії (моторна, наочно-спостережлива, мовленнєво-розумова)].

На другому, *консультативно-корекційному* етапі, підбираються відповідні отриманому профілю психограми професій, які й є конгруентними структурі інтересів, здібностей (нахилів) оптанта. Отримані результати повинні враховуватися для *корекції* професійних намірів та вибору професії у випадках їх неконгруентності.

**ПСИХОТЕХНІКА ВИБОРУ СУПУТНИКА ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ
ПОЛІМОТИВАЦІЇ КОХАННЯ**

**ПСИХОТЕХНИКА ВЫБОРА СПУТНИКА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ АНАЛИЗА
ПОЛИМОТИВАЦИИ ЛЮБВИ**

**PSYCHOTECHNICS OF THE SELECTION OF SATELLITE LIFE MEANS OF
ANALYSIS OF LOVE'S POLYMOTIVITY**

© Моргун В.Ф., м. Полтава

Психотехнічне обстеження і консультування шлюбних/закоханих пар із метою подолання синдрому «сліпого кохання» засобами аналізу полімотивації кохання людини спирається на методологічну основу в галузі психології спілкування та емоцій у працях О.О. Бодалева, Б.І. Додонова, З. Фрейда, Є. Фромма, багатовимірну теорію особистості автора та погляди на кохання письменників і поетів. Поєднає об'єктивність методу незалежних експертів та оперативність опитувальника.

На першому, *діагностичному*, етапі клієнт (від старшокласника до дорослого) послідовно ранжує 6 груп суджень про кохання: 1) митиви-орієнтації кохання на минуле, теперішнє та майбутнє; 2) мотиви-переживання кохання як негативного (ревності), врівноваженого та позитивного (щастя) почуття; 3) мотиви-спрямованості почуття кохання: на працю (взаємодопомога, догляд за дитиною), на спілкування (коли люблю я), на гру (флірт), на самодіяльність (коли люблять мене, самозакоханість); 4) мотиви-рівні почуття кохання: навчання, відтворення (кохання-звичка), творчість (оновлення почуттів); 5) мотиви-форми спілкування: моторна (плотське кохання), наочно-перцептивна (любов «вухами та очима»), мовленнєво-розумова (романтично-платонічне кохання); 5-а) мотиви-форми інтимних стосунків (за аналогією з п. 5).

На другому, *консультативно-корекційному* етапі: 1) аналізується індивідуальний профіль полімотивації кохання; 2) порівнюються профілі членів пари на предмет їх подібності чи розбіжностей. Цікавим є варіант заповнення і порівняння 4-х протоколів: він за себе (1) і за неї (2) і вона за себе (3) і за нього (4), що дає можливість подолання синдрому «любов сліпа». Якщо це і так, то, принаймні, перед шлюбом людина повинна прозріти.

**ПСИХОТЕХНІКА СТИЛЮ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИКИ ТА
КОРЕКЦІЇ РЕАЛЬНОГО, БАЖАНОГО І ФАНТАСТИЧНОГО БЮДЖЕТІВ ЧАСУ**

**ПСИХОТЕХНИКА СТИЛЯ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ
ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕАЛЬНОГО, ЖЕЛАЕМОГО И
ФАНТАСТИЧЕСКОГО БЮДЖЕТОВ ВРЕМЕНИ**

**PSYCHOTECHNICS STYLE LIFE OF HUMAN BY DIAGNOSTICS AND
CORRECTION REAL, EXPECTED AND FANTASTIC BUDGETS OF THE TIME**

© Моргун В.Ф., м. Полтава

Психотехнічне обстеження стилю життя людини з метою діагностики та корекції реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу спирається на методологічну основу у галузі психології часу в працях Л. Сева, С.Я. Рубінштейн та багатовимірну теорію особистості автора. Являє собою життєво-проективний опитувальник.

На першому, *діагностичному*, етапі клієнт: 1) заповнює бланк опитувальника витрат часу на реальні життєві події за добу (від сну на початку доби до вечірніх занять перед наступною добою). Фіксується час початку події, завершення і витрати часу на подію; 2) далі, проти кожної події клієнт проставляє бажані витрати на неї (від усунення до значного зростання тривалості події); 3) після додаткової інструкції клієнт доповнює колонку бажаного бюджету «фантастичними подіями», яких у цей день не було, але дуже б хотілося (після чого вертається до бажаного бюджету аби збалансувати його разом із фантастичним до 24 годин разом за добу). Передбачено складання 7 протоколів на кожен день тижня. Будується ієрархія подій за витратами часу на тиждень.

На другому, *консультативно-корекційному*, етапі йде обговорення отриманих результатів, які дозволяють виявити зону комфорту в стилі життя людини (бажаний бюджет співпадає з реальним) та дві зони дискомфорту: зону депривації мотивації досягнень (бажаний бюджет перевищує реальний плюс додаються події фантастичного бюджету), зону депривації мотивації запобігання (бажаний бюджет вилючає або зменшує події реального).

Корекція полягає у пошуках засобів мінімізації невідповідностей бюджетів часу в обох зонах дискомфорту (депривацій), які залежать від самої людини та її оточення.

**ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ
ІГРОЗАЛЕЖНИХ ЮНАКІВ**
**ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
СОСТОЯНИЙ ИГРОЗАВИСИМЫХ ЮНОШЕЙ**
**THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF EMOTIONAL
CONDITIONAL OF GAME-ADDICTED YOUTHS**

© Мотрук Т.О., м. Суми

Наявність емоційного напруження, фізичних та психічних навантажень зумовлюють пошук адекватних способів відпочинку та відновлення. Одним із видів психологічного розвантаження є гра. Серед великої кількості існуючих ігор люди, особливо це стосується юнаків, обирають такі, що відповідають їх сприйняттю себе як дорослої людини та є доступними, соціально привабливими, часто не вимагають особливих умінь і навичок, потребують, на перший погляд, мінімальних капіталовкладень. Зону ризику становлять азартні та комп'ютерні ігри.

Для психокорекційної роботи ми пропонуємо систему психокорекційних заходів, що включає диференційоване поєднання методів індивідуального та групового втручання, спрямованих на подолання проявів ігрової залежності, формування навичок контролю та управління власними емоційними станами, уміння знаходити та отримувати позитивні емоції у повсякденному житті, набувати соціальної компетентності, що, зрештою, сприятиме формуванню особистісної цілісності та довіри до себе.

Програма зорієнтована на визначення експериментальним шляхом ефективних умов, що забезпечать конструктивно спрямовану динаміку розвитку

вміння відстежувати, розуміти та контролювати власні емоційні стани, а саме: на розвиток та формування вмінь відреагування негативних емоційних станів, самоконтролю, релаксації, розвитку самосвідомості, вибору системи цінностей, мети й сенсу, формування свободи відповідальності, усвідомлення та прийняття себе і своєї системи саморегуляції у структурі особистості юнаків.

РОЗВИВАЛЬНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД ДО РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ-КОЛОНІСТІВ

РАЗВИВАЮЩИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГОВЫЙ ПОДХОД К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ-КОЛОНИСТОВ

DEVELOPING SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH TO RESOCIALIZATION OF DEPRIVED TEEN-BORSTALISTS

© Мудрак І.А., м. Луцьк

Психокорекційна робота з депривованими підлітками-колоністами, які знаходяться у місцях позбавлення волі, здійснюється в напрямі ресоціалізації як повномірного поновного соціалізування з наданням психореабілітаційної допомоги. Тренінговий підхід застосовується для профілактики та корекції невротичних розладів, гіперфрустрації, депресивності, патологічної тривожності з метою надання цілісної ресоціалізаційної допомоги та дає змогу забезпечити комплексне вирішення помежових або кризових проблем, що виникають у пенітенціарному закладі. Тренінгова психотехнологія дозволяє здійснити корекцію депресивного, невротичного і тривожного модусу самоусвідомлення, гармонізувати нерозвинений і дихотомійний образ себе і світу, знизити відчуття набуті безпорадності, зацькованості і меншовартості, нейтралізувати суїцидальні наміри і тенденції. Розроблена й апробована психотехнологія ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами успішно запроваджена в навчально-виховний процес низки виховних колоній.

ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДИТИНИ

ПСИХОТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У РЕБЕНКА

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF CHILD` AESTHETIC PERCEPTION DEVELOPMENT

© Найчук В.В., м. Вінниця

Програма розвитку естетичного сприйняття розрахована для дітей 6-10 років. В програмі врахована відповідь змістовного наповнення, характеру викладу матеріалу і системи методів навчання віковим особливостям дитини. Запропоновані в програмі психотехнології доступні, різноманітні, подані в простих формулюваннях доцільні, спрямовані на формування здібності до самовираження і розвитку творчих здібностей, на розвиток культури естетичного сприймання та залучення до активної практичної реалізації.

Метою програми є не тільки розвиток основних компонентів естетичного сприйняття, вона залучає до активізації всі пізнавальні процеси, досвід дитини, творчі здібності, та стимулює практичну реалізацію набутих знань та навичок.

Структурно програма складається з трьох етапів: когнітивного, емоційного і діяльнісного, кожен з яких включає в себе по дві стадії. Мета когнітивного етапу полягає у загальному розвитку основних когнітивних процесів дитини. Емоційний етап спрямований на формування здібностей до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, а також особливих естетичних переживань. Діяльнісний етап має за мету опанування учасниками теоретичними та практичними навичками трансформації естетичних об'єктів.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ
PROGRAM OF ADOLESCENTS GENDER IDENTITY DEVELOPMENT

© Нестеренко М.О., м. Харків

Розвивальна програма спрямована на розвиток позитивної гендерної ідентичності у підлітків і являє собою тренінг інтегративного типу. Концепція тренінгу розроблена з урахуванням принципів гуманістичної психології, соціально-психологічного й особистісно-гендерного підходів. Розвиток гендерної ідентичності у підлітків відбувається у формі «рефлексивно-екзистенціальної» діяльності, яка включає два взаємопов'язаних процесів: аналіз різних аспектів власної гендерної ідентичності; корекція своєї гендерної поведінки у формі складання програми власного гендерного розвитку й її наступного практичного виконання.

Мета – за допомогою запропонованої системи психокорекційних вправ, при якій враховуються індивідуальні особливості учасників, вплинути на розвиток когнітивного, афективного, конативного компонентів гендерної ідентичності підлітків. Основні завдання: актуалізація самоспостереження та оволодіння навичками самопізнання, рефлексії та саморегуляції; розширення уявлень підлітка про себе як представника певного гендеру, усвідомлення своєї гендерної ролі та знаходження спільного та відмінного в чоловічій і жіночій психології; ознайомлення з уявленнями про гендерні стереотипи та ролі, зумовлені приналежністю до певної статі; усвідомлення власних гендерних орієнтацій та цінностей, підкріплення позитивного ставлення до себе; розвиток умінь і навичок адекватної гендерної поведінки, вміння ефективно використовувати їх в міжособистісній взаємодії.

Програма містить чотири структурних блоки: мотиваційний, когнітивний, афективний та конативний. Кожен структурний блок програми спрямований на розвиток або усвідомлення певного аспекту гендерної ідентичності та містить тематичні заняття, у ході яких використовувалися такі методичні прийоми, як міні-лекція, групова дискусія, рольова гра, тестування з інтерпретацією результатів, самозвіти (рефлексії). Мотиваційний блок передбачає формування позитивної мотивації до участі в тренінгу та саморозвиток шляхом актуалізації

мотивації самопізнання. Робота у межах когнітивного блоку спрямовується на розвиток рефлексії та формування системи уявлень про сутність власної особистості, переборення традиційних гендерних стереотипів, знаходження спільного та відмінного у чоловічій та жіночій психології, набуття підлітками знань щодо диференційної соціалізації у суспільстві. Афективний блок – відпрацювання навичок емоційної саморегуляції, розвиток позитивного ставлення до себе як представника певної гендерної групи, прийняття власної статі, адекватної оцінки психологічних рис та особливостей рольової поведінки. Конативний блок програми спрямовується на розвиток умінь і навичок адекватної гендерної поведінки, самопрезентації себе як представника певної статі та активізацію власної гендерної позиції у життєвому самовизначенні.

Реалізація даної програми сприятиме розвитку позитивної гендерної ідентичності, що є важливою умовою повноцінного особистісного розвитку, успішної соціалізації та підготовки до життя в суспільстві підлітків.

**ТРЕНІНГ «ПСИХОЛОГІЯ ФІНАНСОВОГО УСПІХУ»
ДЛЯ ОСІБ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ
ТРЕНІНГ «ПСИХОЛОГІЯ ФІНАНСОВОГО УСПЕХА»
ДЛЯ ЛІЦ РАННЕГО ВЗРОСЛОГО ВОЗРАСТА
THE TRAINING «PSYCHOLOGY OF FINANCIAL SUCCESS»
FOR PERSONS OF EARLY ADULT AGE**

© Нікітіна О.П., м. Харків

Виходячи із нагальної потреби у підвищенні рівня фінансової грамотності, і, водночас, виробленні конструктивності у ставленні до грошей в осіб раннього дорослого віку, необхідним є поглиблення фінансових знань та формування навичок щодо планування сімейного бюджету, азів податкової грамотності, взаємодії з фінансовими установами тощо. Проте, означений шлях має будуватися на економіко-психологічному підході, а, відтак, окрім вищезазначеного, до монетарних тренінгів має бути включене психологічне осмислення грошей та їх значення у життєдіяльності сучасної людини.

У тренінгу розкривається осмислення складної та нерозривної єдності раціональне-ірраціональне у контексті розуміння значення грошей у житті людини. Фінансовий успіх людини осмислюється у контексті загального успіху життя людини, а не відривається від нього, що, вирізняє даний тренінг від ряду інших фінансових тренінгів. Ключова мета тренінгу «Психологія фінансового успіху» виражається у сприянні досягненню фінансового успіху особам раннього дорослого віку. Окрім безпосередньо практично-значущих економічних знань і навичок, тренінг спрямовується на розвиток особистісних передумов досягнення фінансового успіху: відповідального ставлення до грошей, адекватного рівня самооцінки, вираженого мотиву досягнень, сумлінного ставлення до праці, конструктивності у ставленні до інших людей тощо.

**ПОЄДНАННЯ ГІПНОЗУ З ТЕХНОЛОГІЄЮ ДЕСЕНСИБІЛІЗАЦІЇ ТА
ПЕРЕРОБКИ РУХАМИ ОЧЕЙ (ДПРО) У ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ
ЕМОЦІЙНИХ ТРАВМ**

**ОБЪЕДИНЕНИЕ ГИПНОЗА С ТЕХНОЛОГИЕЙ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И
ПЕРЕРАБОТКИ ДВИЖЕНИЕМ ГЛАЗ (ДПДГ) В ПРОЦЕССЕ ПСИХОТЕРАПИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРАВМ**

**COMBINING HYPNOSIS AND EMDR-PSYCHOTHERAPY IN THE PROCESS OF
THERAPY OF EMOTIONAL INJURIES**

© Ніколаєнко С.О., м. Суми

Застосування технік гіпнотичною індукції і утилізації стану трансу виправдано на стадіях підготовки, десенсибілізації і завершення в структурі процедури ДПРО, а також між сеансами останньої.

Однією з кращих процедур занурення клієнта як в аутогенний, так і гетерогенний гіпноз є техніка «Індукція трансу через рух руки (за методом Н. Вотон)». При проведенні даної техніки у клієнта необхідно встановити постгіпнотичний сигнал (якір) на повторне занурення в транс. Для полегшення занурення клієнта в самогіпноз йому необхідно передати якір.

На утилізаційному етапі гіпнотичного сеансу можна використовувати техніку С. Лінна і І. Кірша «Сприяння відчуттю безпеки і захищеності: безпечне місце». При цьому слід ставити різні якоря для технік, з одного боку – наведення трансу, а з іншого – утилізації трансу.

У разі виникнення неповного відреагування на стадії десенсибілізації в структурі процедури ДПРО необхідно переходити до завершальної стадії і застосовувати при цьому зазначені вище гіпнотичні техніки наведення трансу (за методом Н. Вотон) і утилізації трансу (за методом С. Лінна і І. Кірша).

На стадії завершення процедури ДПРО при ефективно проведеній десенсибілізації і інсталяції, можуть бути реалізовані також наступні процедури: 1) техніки швидкого наведення трансу; 2) техніки Его-посилення клієнта, які співвідносяться з вмістом позитивного самоставлення, яке було інстальовано клієнту на попередньому етапі процедури ДПРО; 3) процедура пропуску (скасування) стадії сканування тіла, яка присутня в стандартному протоколі процедури ДПРО; 4) процедура переходу до третього етапу стандартного протоколу ДПРО, який передбачає перенесення з минулого досвіду клієнта в його майбутнє необхідних ресурсів.

**СЕМІНАР-ТРЕНІНГ «ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТОСТІ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»**

**СЕМИНАР-ТРЕНИНГ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ»**

**SEMINAR-TRAINING «PSYCHOLOGY OF ACTIVITY AND PERSONALITY OF
TEACHER OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION»**

© Ніколаєнко С.О., Тарасова Т.Б., Улунова Г.Є., м. Суми

Однією з форм підвищення рівня професійної компетенції педагогів вищої школи може стати семінар-тренінг «Психологія діяльності та особистості викладача вищого навчального закладу». Його мета полягає у підвищенні

психологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу у професійній діяльності та конкретизується у взаємопов'язаних завданнях:

- поглиблення знань про психологічні закономірності навчання і виховання студентської молоді;
- опанування знань про психологічні особливості студентського періоду життя людини;
- усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців;
- поглиблення знань та розвиток професійно-значущих вмінь в сфері педагогічного спілкування зі студентами та колегами;
- усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів її опанування;
- збагачення і поглиблення знань про власні особистісні риси в контексті професійної діяльності;
- розвиток професійно-значущих навичок і вмінь та якостей особистості викладача ВНЗ.

Методичні засади семінару-тренінгу передбачають орієнтацію на широке використання навчаючого ефекту групової взаємодії, реалізацію принципу активності учасника через включення у навчання елементів дослідження. Атмосфера психологічної безпеки та комфорту дозволяє учасникам групи усвідомити певні помилки під час виконання професійної діяльності та взаємодії з людьми, проаналізувати власні можливості більш продуктивних підходів до професійних та комунікативних завдань. У семінарі-тренінгу використовуються техніки та прийоми, що розроблені у межах певних психологічних та психотерапевтичних шкіл та відповідним чином адаптовані до специфіки підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у межах концепції їх професійного розвитку.

КОМПЛЕКС МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

КОМПЛЕКС МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА КАК ФАКТОРА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

A SET OF METHODS FOR STUDYING THE EXPERIENCE OF LONELINESS AS A FACTOR OF SELF-ACTUALIZATION OF THE INDIVIDUAL

© Олейник Н.О., м. Херсон

З метою вивчення особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів переживання самотності були застосовані наступні методи.

Методика «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д.Рассела, М. Фергюсона) (Модифікована шкала вимірювання самотності UCLA) (University California Los-Angeles) була застосована для вивчення загального рівня переживання самотності.

Для визначення самотності як багатомірного феномена, що містить як негативні сторони, що лежать на поверхні, так і позитивні сторони, які відіграють важливу роль в розвитку зрілої особистості, був застосований

«Диференціальний опитувальник переживання самотності» (Є. Осіна, Д.Леонтєва) ДОПС-3.

З метою виявлення домінуючого виду переживання самотності був застосований «Опитувальник для виявлення виду самотності» (С. Корчагіної).

Анкета «Самотність» (Г. Шагівалєєвої) в авторській модифікації була застосована з метою дослідження особливостей переживання самотності (на основі запропонованої моделі переживання самотності), а саме – особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового та мотиваційно-вольового компонентів переживання самотності.

З метою вивчення ставлення досліджуваних до переживання самотності була застосована методика «Семантичний диференціал» (авторська розробка Є.Заворотних).

Вивчення мотиваційно-вольового компонента переживання самотності включало наступні методики.

З метою вивчення прагнення досліджуваних до самоактуалізації була застосована методика «Діагностика самоактуалізації особистості» САМОАЛ (А.Лазукіна, адаптація Н. Каліної).

«Тест-опитувальник особистісної зрілості» (Ю. Гільбуха). Даний опитувальник дозволяє проаналізувати ще один показник самоактуалізації особистості – особистісну зрілість, що сприяє більш точній інтерпретації результатів дослідження. Крім того, він дає можливість визначити рівень мотивації досягнень досліджуваних, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості.

Для дослідження вольової спрямованості досліджуваних була застосована методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова та Є. Ейдмана). Такі дані дозволяють визначити успішність мотиваційно-вольового компоненту переживання самотності.

КОРОТКА ВЕРСІЯ ТЕСТУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

КРАТКАЯ ВЕРСИЯ ТЕСТА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

THE SHORT VERSION OF THE TEST OF HARDINESS

© Олєфір В.О., Кузнєцов М.А., Павлова А.В., м. Харків

Життєстійкість – це система установок і переконань: установки на залученість (включеність), установки на контроль за подіями і установки на прийняття виклику та ризику. Механізм дії життєстійкості полягає в її впливі на оцінку людиною ситуації і в підвищенні готовності активно діяти. Стресові обставини сприймаються як підконтрольні, як виклики життя, стимулюючі розвиток, утягують людину в процес життя. Широкої популярності набула версія тесту життєстійкості С. Мадді, адаптованого Д. Леонтєвим та О. Рассказовою. Конфірматорний факторний аналіз пунктів даного тесту життєстійкості свідчить про те, що ряд спостережуваних перемінних (пунктів) мають слабкий зв'язок із латентними факторами (шкалами), що може

розглядатися як недолік факторної валідності тесту, як різновиду конструктивної валідності.

В.О. Олефір, М.А. Кузнецов і А.В. Павлова розробили коротку версію тесту життєстійкості, яка відповідає необхідним психометричним стандартам. У стандартизації короткої версії прийняли участь 519 досліджуваних – студентів ВНЗ м. Харкова. З них – 307 чоловічої та 212 жіночої статі. Середній вік – 21,2 роки ($SD = 1,8$). Результати одномоментної надійності альфа Кронбаха 15-пунктного тесту життєстійкості виявилися наступними: 0,920 для всього тесту, 0,874 для шкали залученість, 0,778 для шкали контролю та 0,753 для шкали прийняття ризику. Всі показники задовольняють психометричним вимогам. Конфірматорний факторний аналіз показав, що два з трьох індексів узгодженості моделі короткої версії тесту життєстійкості із експериментальними даними виявилися досить високими, зокрема $CFI = 0,918$; $RMSEA = 0,074$. Статистика $Chi-square/df = 3,741$. Ця статистика залежить від числа ступенів свободи, тому в цілому можна вважати, що коротка версія тесту життєстійкості відповідає психометричним вимогам. Повторне тестування групи студентів (дала величину ре тестової надійності на рівні 0,742 ($N = 75$)).

Версія тесту може бути використана при проведенні досліджень в комплексі з іншими методиками при великій кількості досліджуваних.

УКРАЇНОМОВНІ ОПИТУВАЛЬНИКИ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ УКРАИНОЯЗЫЧНЫЕ ОПРОСНИКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ UKRANIAN-LANGUAGE QUESTIONNAIRES OF PERSONAL RESOURCES

© Олефір В. О., м. Харків

З використанням сучасних статистичних технологій (поліхорична міжпунктова кореляція, конфірматорний факторний аналіз) на великих вибірках випробовуваних ($N > 400$) розроблені і валідизовані україномовні версії особистісних опитувальників:

- 8-пунктова шкала самоактуалізації (SAS; Jones A., Crandall R., 1986). Призначена для оцінки самоактуалізації людини. Складається з 8 пунктів, які оцінюються за шкалою Лайкерта від 1 до 4 балів. Внутрішня узгодженість шкали: α -Кронбаха = 0,61; ω -Рейкова (Raykov, 2001) = 0,72.

- 15-пунктова версія опитувальника життєстійкості (Maddi S. R., 2004). Вимірює набір установок, які дозволяють ефективно справлятися зі стресовими та складними життєвими ситуаціями. Включає три субшкали: залученість, виклик і контроль. Показники внутрішньої узгодженості: α для всього опитувальника дорівнює 0,88; $\omega = 0,89$. Для шкал: залученості $\alpha = 0,80$, $\omega = 0,78$; виклику $\alpha = 0,71$, $\omega = 0,68$; контролю $\alpha = 0,71$, $\omega = 0,73$.

- 10-пунктова шкала самоконтролю (J.P. Tangney, R.F. Baumeister, A.L. Voone, 2004). Призначена для оцінки здатності змінювати і адаптувати себе, свою особистість, встановлюючи більш оптимальну відповідність між особистістю і світом. Внутрішня узгодженість шкали: $\alpha = 0,79$, $\omega = 0,81$.

- 10-пунктова шкала цілеспрямованості і наполегливості (Grit;

A. Duckworth et al., 2007). Шкала призначена для оцінки особистісно-мотиваційних якостей, які критично необхідні для досягнення успішних результатів в діяльності. Показники внутрішньої узгодженості: α для всієї шкали дорівнює 0,75; $\omega = 0,77$. Для шкали цілеспрямованості $\alpha = 0,71$, $\omega = 0,73$; наполегливості $\alpha = 0,72$, $\omega = 0,75$.

**КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА МАТЕРІАЛІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З
ПРИРОДОЮ**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА
МАТЕРИАЛЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ**

**CORRECTIVE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS
OF MENTALLY RETARDED PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF
ACQUAINTANCE WITH NATURE**

© Омельченко М.С., м. Слов'янськ

Дана корекційна програма розроблена з метою формування та корекції уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. В основі програми полягають теоретичні положення Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна про розвивальний характер навчання, єдність свідомості та діяльності, розвиток психіки у діяльності, «зону найближчого розвитку» та ін.

Зміст програми базується на психолого-педагогічних умовах формування уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями: визначення тем у програмі виховання та навчання дошкільників з порушеннями інтелекту, що сприяють формуванню та закріпленню уявлень про природу; розроблення та застосування спеціальної системи вправ для закріплення уявлень про природу у режимних моментах, на прогулянках та у вільній діяльності дітей; дотримання поетапності у формуванні уявлень дошкільників з інтелектуальними порушеннями (формування образу; створення композицій; закріплення образу словом-назвою; закріплення сформованих уявлень через практичну діяльність); поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи у зв'язку з неоднорідністю інтелектуальних можливостей дошкільників з порушеннями інтелекту; формування пізнавальної мотивації у дітей з інтелектуальними порушеннями до ознайомлення з природою; активне залучення батьків до роботи з формування уявлень про явища природи у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Програма розрахована на три роки навчання. Для досягнення максимального ефекту впровадження програми у систему корекційно-виховної роботи з дошкільниками з порушеннями інтелекту повинне здійснюватися цілеспрямовано, поступово та концентрично.

**ТЕХНОЛОГІЯ РЕФЛЕКСИВНО-СМИСЛОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА**
**ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**
**TECHNOLOGY OF REFLEXIVE-SEMANTIC DESIGN IN VOCATIONAL
TRAINING AND ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST**

© Остапчук Е.Е., м. Кривий Ріг

Рефлексивно-смысловое проектирование (РСП) – это технология развития рефлексивного мышления, формирования индивидуальной системы мировоззренческих ценностей, готовности личности к авторской самореализации. Обеспечивает подготовку психологов-проектировщиков личностного развития человека путём переноса рефлексивных процессов в управление и самоорганизацию.

Концептуальная основа РСП: гуманистическая психология, гештальт-психология, когнитивная психология, психосинергетика. Тип проектирования: гуманитарный, прогностический. Принципы РСП: самопроектирования (сохранение и приумножение собственной идентичности), функциональной прецедентности (в отличие от принципа «консервативной нормативности»), адаптивности (гибкое реагирование на ситуацию).

Объединяются техники рефлексии с техниками социокультурного проектирования. Взаимосвязь проектирования и рефлексии обеспечивается через мыслительную деятельность: проектирование связано с формированием образа действия и реализацией замысла, а рефлексия – с осознанием уже проделанного. Режим функционирования: коммуникационный («из рук в руки») и опосредованный (через авторские тексты). Деятельностная трактовка связи «проектирование – рефлексия» осуществляется через самопроектирование при конструктивной поддержке самоизменений.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ
КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ
ЗОРУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ
ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FORMATION OF LEGAL CULTURE IN
THE PROCESS OF READAPTATION YOUNG PERSON'S INDIVIDUAL WITH
SIGHT PROBLEMS IN A SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTION**

© Панов М.С., м. Запоріжжя

Мета соціально-психологічного тренінгу – формування особистісних змін у підлітків з вадами зору за рахунок сформованості правової культури особистості та встановлення ціннісних відношень з новими явищами в різних соціальних умовах.

Нами були визначені основні завдання тренінгу: активізація розвитку суб'єктивного рівня правової культури підлітків з вадами зору; підвищення мотивації до формування правової культури особистості; розширення правових знань та розвиток правового мислення; розвиток правосвідомості підлітків з вадами зору; сприяння появі правової поведінки.

Основним формами й методами соціально-психологічного тренінгу були: урок правових знань, розповідь, рольова гра, бесіда, дискусія, аналіз конкретних ситуацій, вправи (на розвиток правової рефлексії та саморефлексії, на вирішення правових дилем).

Основна частина тренінгу являє собою розбір теоретичного матеріалу, який закріплюється рольовими іграми або індивідуальними вправами. Отже, тренінг – це незвичайні ситуації з деякими обмеженнями – правилами спілкування. Призначення правил складається в забезпеченні психологічної безпеки учасників тренінгу. Задача тренера (психолога) в тому, щоб пояснити ці правила учасникам тренінгу перед його початком і контролювати їх дотримання надалі.

Зауважимо, що в ході соціально-психологічного тренінгу з формування правової культури підлітки з вадами зору мають можливість оцінити і відпрацювати нові засоби правової поведінки, проекспериментувати з ними. У групі повинна бути творча обстановка і довірча атмосфера, яка сприяє розкриттю кожного учня і більш ефективному засвоєнню правових знань, відпрацюванню правових навичок. У кінці тренінгу слід надати комплексні завдання, метою яких є перевірка, наскільки добре учні засвоїли нову інформацію.

Розглянемо основні методи, що слід використовувати під час тренінгової роботи психологам з підлітками. Базовими методами соціально-психологічного тренінгу з підлітками з вадами зору є групова дискусія, рольова гра в різних модифікаціях і співвідношеннях, аналіз конкретних ситуацій, психотерапевтичні вправи-завдання.

Відзначимо, що групову дискусію з учнями з вадами зору слід розуміти як спосіб організації спілкування учасників. Мета її полягає у співставленні протилежних позицій, у баченні проблеми з різних боків. Зміст дискусії – біографічний, група аналізує труднощі особистісного переживання різних правових ситуацій, що викликали невпевненість у своїй поведінці.

Аналіз конкретних ситуацій – цей метод сприяє формуванню та розвитку творчих здібностей підлітків, які допомагають протистояти внутрішнім та зовнішнім (соціальним) регресивним тенденціям.

Відзначимо, що використання психологами під час тренінгів психотерапевтичних вправ-завдань для групи, сприяють зняттю емоційної напруги учасників, прискорюють процес згуртованості групи, дають можливість прояву тих індивідуально-психологічних відмінностей, які потребують розвитку і корекції. Незвичайна атмосфера, яка виникає на соціально-психологічних тренінгах, сприяє підвищенню ефективності психологічних впливів на особистість підлітків з вадами зору.

СПЕЦКУРС ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ
СПЕЦКУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ
ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ
SPECIAL COURSE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF ADOLESCENTS WITH
VISUAL IMPAIRMENTS

© Панов М.С., м. Запоріжжя

Спецкурс «Формування правової культури підлітків з вадами зору» призначений для учнів з вадами зору 9 класів спеціалізованих освітніх закладів.

Актуальність вивчення спецкурсу зумовлена наступним: процес формування правової культури підлітків з вадами зору полягає в тому, щоб допомогти підліткові знайти себе як особистість, уникнути соціальної маргіналізації, бути повноцінним учасником економічного, соціального, політичного та культурного життя суспільства.

У процесі формування правової культури сучасного підлітка з вадами зору пріоритетним є аспект морального розвитку особистості, її реалізація (з урахуванням вікових особливостей підліткового віку) відіграє значущу роль на всіх стадіях освітнього процесу – від початкової школи до повної загальної освіти. Підліток повинен навчитися самоідентифікувати себе як повноправного учасника суспільних відносин.

Мета спецкурсу – сформувати певний рівень правової культури у підлітків з вадами зору.

Завдання спецкурсу: актуалізувати правову культуру як складову загальної культури особистості; поповнити знання учнів з теорії права; сформувати в учнів навички самостійного правового мислення, розвинути здатність усвідомлювати правові проблеми та визначати шляхи їх вирішення; підтримувати у процесі формування позитивну мотивацію до оволодіння нормами права; спрямовувати учнів на рефлексію власної правової поведінки; сформувати в учнів уміння та навички правової поведінки; надати учням можливість визначити шляхи удосконалення власної правової свідомості; сформувати в учнів відповідні рівні правової культури.

Учні повинні знати: показники та критерії правової культури сучасної людини; сучасні вимоги до забезпечення правового процесу; методи підвищення рівнів правової культури особистості; механізми формування правової поведінки; особливості правових стосунків фахівців закладів освіти з учнями, батьками, іншими закладами освіти, керівними установами, суспільними організаціями тощо; інформаційні технології та засоби формування правової культури особистості.

Учні повинні вміти: аналізувати стан і тенденції розвитку правової культури особистості; оцінювати власну правову поведінку; коректно надавати оціночну інформацію правовим вчинкам оточуючих; організовувати та планувати правове самовиховання; делегувати власні повноваження та відповідальність колегам; встановлювати стосунки з оточенням в межах права.

Очікувані результати. Розроблений спецкурс є актуальним з точки зору його спрямованості на реалізацію та захист прав підлітків у складних соціальних умовах, в яких відбувається їхнє становлення. Зміст спецкурсу відповідає

соціальним пріоритетам держави, оскільки спрямований на вирішення такої важливої соціально-психологічної проблеми, як формування правової культури дітей та молоді.

Результатом проведення за планових заходів є засвоєння учнями нових теоретичних знань з галузі права, усвідомлення та осмислення набутих на заняттях зі спецкурсу правових знань, наявність вмінь оцінювати власну правову поведінку.

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАДАПТАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ МЕТОДОМ РОЛЬОВОЇ ГРИ
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАДАПТАЦИИ
ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ МЕТОДОМ РОЛЕВОЙ
ИГРЫ
FORMATION OF LEGAL CULTURE IN THE PROCESS OF READAPTATION
YOUNG PERSON'S INDIVIDUAL WITH SIGHT PROBLEMS BY THE ROLE GAME
METHOD**

© Панов М.С., м. Запоріжжя

Рольова гра – це метод, за допомогою якого моделюються ситуації подолання особистістю складних життєвих ситуацій. Рольова гра дозволяє актуалізувати досвід суб'єктивної готовності до переживання особистістю труднощів, активно протистояти ним, орієнтуватися в різних ситуаціях.

Мета гри: формування когнітивної, емоційно-вольової, комунікативної та рефлексивної сфер правової культури підлітків; опрацювання вмінь правової поведінки за допомогою науково обгрунтованої системи психологічних впливів.

Опис гри. Гра «Право в нашому житті» – колективна гра, що проходить у формі засідання та віддзеркалює реальні життєві ситуації.

Тактика гри. Розігрування отриманих ролей. Група підлітків вибирає зі свого складу керівника, якому необхідно буде виконати роль голови з формування правового відношення до вирішення життєвих ситуацій в межах правового законодавства. З цього моменту він моделює всі управлінські дії, розподіляє між учнями ролі та приступає до виконання функціональних обов'язків, пов'язаних із завданням.

Регламент гри. Гра розрахована на 2 академічні години: 60 хвилин на гру та 20 хвилин на дискусію та обговорення гри.

Правила гри. Усі учасники діють відповідно до вимог психолога, що організовує її. Вміле використання на практичних заняттях таких інтерактивних методів дозволяє занурити учнів в активне спілкування, яке при цьому контролюється і цілеспрямовується. Таке цілеспрямоване «спілкування» надає психотерапевтичну та розвивальну можливість проявити особистості свою сутність, сприяє задоволенню прагнення до групових форм взаємодії та спілкування з іншими у підлітковому віці. Крім того, рольова гра є важливим моментом процесу формування правової культури особистості. Рольова гра допомагає учасникам долати інтерпретаційні обмеження, які з'являються завдяки теоретичним знанням та стереотипізованій поведінці. Вона дозволяє засвоїти широкий репертуар соціальних ролей.

Доцільним буде також застосування психотехнік, що дозволяють не лише оволодіти підлітками з вадами зору правовими знаннями та навичками, а й підвищити рівень правової культури, знизити прояви негативних соціальних реакцій. Серед таких психотехнік можна назвати прийоми релаксації, медитації, вербалізації почуттів, зняття емоційної напруги. При цьому підлітки з вадами зору повинні оволодіти прийомами психологічної корекції власної поведінки, які дають змогу відчутти їхню ефективність при розв'язанні правових проблем.

Таким чином, застосування інтерактивних технологій в діяльності психолога з формування правової культури підлітків з вадами зору набуває особливого значення, оскільки полегшує процес підвищення рівнів правової культури, забарвлює його позитивним емоційним досвідом. Слід також зауважити, що підвищення ефективності процесу формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованого закладу відбувається завдяки ретельному аналізу і обговоренню того, що відбувалося протягом корекційно-розвивального заняття, як працювали підлітки, які нові форми правової поведінки засвоїли.

**ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ-УЧАСНИКАМИ ЗОНИ АТО
ЭСТЕТОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С
ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ-УЧАСТНИКАМИ ЗОНЫ АТО**

**THE AESTHETICTHERAPY TECHNOLOGIES IN THE WORK WITH SOLDIERS
WHO PARTICIPATED IN THE ATO AREA**

Пасько К.М., м. Суми

Естетотерапія як напрямок роботи з військовослужбовцями-учасниками зони АТО об'єднує в собі такі форми роботи, як ландшафтна терапія, музикотерапія, танцювальна терапія, ізотерапія, арт-терапія, казкотерапія, фототерапія, сміхотерапія, ігротерапія, пісочна терапія тощо.

Свою результативність в роботі з учасниками зони АТО довела колажна техніка – створення з військовослужбовцями колажу «Оновлена реальність і моя мрія». Такий колаж може бути виконаний у трьох варіаціях: створений з плоских матеріалів (фото, картинки з журналів, газет, кольорові тканини, кольоровий папір тощо), з об'ємних матеріалів (можуть бути використані різні природні матеріали – дерево, каміння, метал; можливе використання гудзиків, мотузок, кольорових стрічок тощо), також можливим є поєднання цих двох форм створення колажу. Колажна техніка дає можливість зрозуміти себе, свої справжні бажання і їх відображення в матеріальному світі, почати правильно ставити завдання, навчитися будувати свою реальність (іноді заново), розкритися і сприйняти нові зміни, налаштовуватись на краще у власному житті, увійти до ресурсного стану.

Основними факторами, що допомагають здійснювати естетотерапевтичний вплив у роботі з клієнтами, виступають творча експресія та зворотній зв'язок без жодних оцінок, що сприяє виникненню почуття довіри до психолога. У даному напрямку роботи психолог використовує різні творчі можливості

клієнта, намагаючись врахувати індивідуальні потреби кожного, підбираючи специфічні форми терапії.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА МЕТОДИКА «ГОДИННИКИ»

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА «ЧАСЫ»

ART-THERAPEUTIC TECHNIQUE «WATCH»

© Пивоварчик І.М., М. Одеса

Цель: осознание экзистенциальных данностей существования – смысла жизни, одиночества, свободы, смерти; психолого-педагогическая поддержка принятия своего времени жизни и преодоления возрастных кризисов.

Целевая аудитория: клиенты в период прохождения нормативных и ненормативных кризисов, а также клиенты с неизлечимыми заболеваниями, наркоманы в стадии ремиссии и др.

Оборудование и материалы: бумага А4, гуашь, кисти разной толщены, вода в баночках.

Инструкция: Расположитесь удобно, прикройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов, расслабьтесь, представьте себе часы, которые каким-либо образом связаны с вашей жизнью, или часы, которые вы просто себе представили. Рассмотрите их внимательно, изучите какие они, где находятся, из какого материала изготовлены, какое время показывают, исправны ли они. Побудьте еще немного с ними. Попробуйте почувствовать их. Когда придет чувство достаточности и вы будете готовы, сделайте три глубоких вдоха и выдоха, и открывайте глаза.

Задание. Используя предложенные материалы, нарисуйте часы, которые вам представились.

Вопросы для обсуждения после творческой работы:

1. Что значат для вас часы в вашем рисунке?
2. Какие чувства у вас возникали, когда вы изображали часы?
3. Они реально существующие? Они привычны для нашей эпохи и культуры?
4. Из какого материала они сделаны?
5. Где они находятся?
6. Чьи они? Есть ли у них владелец? Кто ими пользуется? Как часто?
7. Исправны ли часы? Который час они показывают?
8. Какие чувства и эмоции у вас возникают, когда вы смотрите на эти часы?
9. Символом какого жизненного момента в вашей жизни служат часы?

Форма проведения: индивидуальная или групповая работа.

ОПИТУВАЛЬНИК БАЗОВОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ОПРОСНИК БАЗОВОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ QUESTIONNAIRE OF BASIC PROFESSIONALISM OF FUTURE ENGINEERS

© Підбуцька Н.В., м. Харків

Опитувальник розроблений з метою вивчення такого психологічного феномену, як професіоналізм особистості майбутнього інженера. Він складається з 31 твердження, має високі показники надійності (Альфа-Кронбаха

становить 0,77), складності питань (від 3,8 до 5,375), невелику помилка вимірювання (8,3 бала), за більшістю шкал питання узгоджені між собою.

Має наступні шкали: *атенційні здібності* – можливість довго зосереджувати увагу на одному об'єкті, високий обсяг і вибірковість уваги; *стресостійкість* – спроможність переносити значні навантаження, що спричиняються особливостями професійної діяльності та здатність працювати ефективно; *креативність* – здатність продукувати нові ідеї для вирішення професійних завдань, модернізувати «старі, перевірені часом» рішення; *цілеспрямованість* – можливість будувати адекватні плани, орієнтація на свідоме досягнення цілей; *посидючість* – виконання монотонної роботи не відволікаючись; *комунікативність* – спроможність налагоджувати зв'язки та уміння знайти спільну мову з людьми; *професійна мотивація* – задоволення від обраної спеціальності, потреба у професійного розвитку; *професійне мислення* – можливість використовувати безліч просторових уявлень для виконання професійних завдань.

Розроблений опитувальник можна використовувати для вимірювання професіоналізму інших професій, професійно важливі якості яких корелюють із якостями майбутнього інженера.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИЯВЛЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОЯВІВ БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ВЫЯВЛЕНИЮ И ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОЯВЛЕНИЙ БУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF PEDAGOGICAL WORKERS FOR DETECTION AND PREVENTION OF MANIFESTATIONS OF BULLYING AMONG PUPILS' YOUTH

© Підчасов Є.В., Зіза Є.О., м. Харків

В рамках тренінгу-семінару розкривається авторська програма роботи з педагогічними працівниками школи, як головними керуючими педагогічним процесом, з профілактики та попередження булінгу серед учнівської молоді. *Мета програми* – формування навичок своєчасно та усвідомлено реагувати та здійснювати психопрофілактику проявів булінгу.

У теоретичному блоці учасники детально ознайомлюються з поняттям булінгу, його ознаками, формами прояву та структурою, основними учасниками, причинами розвитку та рекомендаціями, щодо психопрофілактики й запобігання його розвитку. Визначено критичність підлітково віку для проявів булінгу та кібербулінгу.

У практичному блоці учасники, у формі бесіди із елементами мозкового штурму, з використанням мультимедійних матеріалів, вдосконалюють свої практичні навички. Проводиться аналіз реальних ситуацій, здійснюється пошук відповідей на проблемні питання за темою, учасники навчаються відрізняти булінг від звичайних агресивних дій. Отримані знання та навички є важливими профілактичним засобом, адже вони дають можливість вчасно виявити та

попередити булінг серед молоді на початку його розвитку, саме тоді, коли він є найбільш слабким.

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК
КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК
КОМПЕТЕНТНОСТИ
PROGRAM FOR DEVELOPING OF MANAGERIAL ABILITIES AS THE MATTER
OF COMPETENCE**

© Поденко А.В., м. Харків

В програмі реалізовано засади діяльнісного підходу, вона містить етапи, які пов'язані із компонентами психологічної структури діяльності, а саме: мотиви (1-й етап розвивальної програми), система дій та операцій і відповідних ним цілей та задач (2, 3-й етапи). Крім того враховувалось те, що досконале оволодіння діяльністю вимагає досвіду її застосування в різних ситуаціях (4 етап) та відлагодженого зворотнього зв'язку (5 етап).

Розвиток організаторських здібностей має бути спрямований на те, щоб вони набували якостей компетентності, що постає основною метою розвивальної програми.

Структура програми включає наступні компоненти компетентності: мотиваційний компонент компетентності (1 етап розвивальної програми); когнітивний (2-й, 3-й етап); діяльнісний (3-й, 4-й етап); регулятивний (4-й, 5-й етап).

Програма складається із наступних етапів:

1. Мотиваційний (підготовчий).

Мета: забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації організаторської діяльності;

2. Функціональний.

Мета: активізація функціональних механізмів організаторських здібностей через актуалізацію формально-програмних якостей індивідуальності;

3. Операційний.

Мета: формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення організаторської діяльності;

4. Ситуаційно-рольовий.

Мета: формування рольової компетентності через оволодіння досвідом застосування системи дій та операцій, які лежать в основі організаторської діяльності в ситуаціях виконання різних командних ролей з урахуванням типових помилок;

5. Рефлексивний (завершальний).

Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності.

**ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЕФЕКТИВНОГО МОНИТОРИНГУ
МНЕМІЧНИХ ПРИЙОМІВ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЭФФЕКТИВНОГО МОНИТОРИНГА
МНЕМИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ЗАПОМИНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**DIAGNOSTIC COMPLEX OF EFFICIENT MONITORING OF MNEMONIC
METHODS OF REMEMBERING DURING THE PROCESS OF STUDYING
PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES**

© Полторацька М.В., м. Кривий Ріг

Ефективність використання мнемотехнічних прийомів текстової реклами у навчальній діяльності студентів психологів зумовлюють моніторинг даного процесу в умовах навчально-професійного середовища.

Запропонований діагностичний комплекс, до яких увійшли: методика діагностики домінуючої перцептивної модальності С.Ефремцева (Фетискин Н.П., 2002), методика визначення стилю інформаційного засвоєння (Фетискин Н.П., 2002), методика «Тип мислення» (Резапкина Г.В., 2006) дозволяють вивчити психологічні закономірності мнемічних прийомів запам'ятовування й підтвердили свою ефективність експериментально; характеризуються високою надійністю, валідністю, однозначністю та точністю.

У такому поєднанні, методики діагностують тип мислення, перцептивну модальність та стиль інформаційного засвоєння навчального матеріалу студентами-психологами, допомагають виявити провідні способи або улюблені типи, моделі зі збору різноманітної інформації (професійної, середовищної, пізнавальної); виявити провідні типи сприйняття інформації та діагностувати провідний тип мислення – індивідуальний спосіб перетворення інформації.

Діагностичний комплекс є ефективним засобом моніторингу мнемічних прийомів мимовільного запам'ятовування в процесі вивчення психологічних дисциплін

ОПИС МЕТОДИКИ АВТОРСЬКОЇ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ГРИ

«ІКІГАЙ» (生甲斐) («ПРИЗНАЧЕННЯ»)

ОПИСАНИЕ МЕТОДИКИ АВТОРСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ИГРЫ

«ИКИГАЙ» (生甲斐) («ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ»)

**DESCRIPTION OF THE TECHNIQUE OF THE AUTHOR'S TRANSFORMATIONAL
GAME «IKIGAY» (生甲斐) («MISSION»)**

© Попова Г.В., Штученко І.Є. м. Харків

Трансформаційна гра спрямована на усвідомлення майбутнім фахівцем факторів, що суттєво впливають на успішність його професійного просування, усвідомлювання власної кар'єрної стратегії. Мета гри: отримати комплексне бачення проблемної ситуації, визначити можливі шляхи для її вирішення. Гра вчить прийняттю відповідальності за події свого життя, формує комунікативні навички. Включає ігрове поле, яке розбите на 4 сектори (періоди) згідно етапам

кар'єри: етап становлення, просування, максимальних досягнень та етап збереження. У кожному з секторів поля є додаткові позначення: III (шанс) – конкретна можливість професійної діяльності, II (послання) – висловлювання, які стосуються стратегії взаємодії, діяльності, життя в цілому, I (соціальна ситуація) – характеристика соціальної ситуації, яка взаємодіє з професійним життям особистості. В ході гри дотримуються наступних правил: стартова кількість «життєвих» балів в грі індивідуально розподіляється учасниками між цінностями, зазначеними в бланку; плата за вибір (перерозподіл балів за цінностями) в будь-якому випадку – приймається або ні шанс, відбувається дуель чи ні між учасниками в разі претензії на один і той же шанс. В учасників обов'язково відбувається перерозподіл балів за цінностями, обговорення-дискусія соціальних ситуацій. Під час дискусії студенти можуть доповнювати один одного (діалог) або протистояти один одному (відстоювання своїх позицій). Темі дискусій: баланс роботи та решти життя; стандарти і показники успіху; баланс брати-давати; життєві цінності; порівняння початкового розподілу балів за цінностями з підсумковим. Обговорення результатів гри.

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ **САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ** **SELF-PRESENTATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES**

© Пухно С.В., м. Суми

Семінар-тренінг «Самопрезентація особистісних та професійних якостей» передбачає реалізацію мети набуття учасниками знань та вмінь самопрезентації, – знань та навичок ефективної взаємодії, встановлення та розвитку особистісних та ділових контактів. Семінар-тренінг містить наступні блоки: міні-лекції з елементами самодіагностики на тему «Ефективне спілкування як складова психологічної культури особистості»: аналіз складових процесу спілкування (комунікативного, інтерактивного, перцептивного); комунікативних бар'єрів (причини їх виникнення та можливості подолання), поняття «ефективне спілкування» (значення відповідних навичок і вмінь для сучасного фахівця); тренінгові вправи на розвиток навичок розпізнавання емоційних станів, набуття навичок невербальної та вербальної взаємодії; ефективної «партнерської» взаємодії. Використовуються методики на визначення комунікативних та організаційних здібностей особистості (КОС), емпатійних тенденцій (А. Мехраб'єн, Н. Епштейн), рівня егоцентричної спрямованості (тест ЕАТ). Наступна складова тренінгу – формування навичок ефективної партнерської взаємодії (мотивації досягнень та цілепокладання); визначення і подолання стереотипів під час взаємодії, корекції стилю спілкування; формування навичок ефективної співпраці. Використовуються методики на визначення особливостей мотивації, спрямованості особистості, потреби у досягненнях (Ю.М. Орлов), стратегій поведінки у конфлікті (К.Н. Томас). Наступний блок передбачає вироблення навичок ефективної самопрезентації професійних якостей – ділової етики, презентація професійних якостей, складання резюме, зовнішній вигляд ділової людини, ведення переговорів, тощо. В ході семінару-тренінгу, учасники виконують самостійні авторські завдання та надають короткий звіт з

обговоренням у групі результатів, особливостей виконання, шляхів розв'язання проблем. Семінар-тренінг розраховано на студентську аудиторію.

**ПРОГРАМА ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДОМ
ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ «ШЛЯХ ДО СЕБЕ»**

**ПРОГРАММА ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЕТОДОМ
ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ «ПУТЬ К СЕБЕ»**

**AUTHOR'S PROGRAM HOLISTIC DEVELOPMENT IN TECHNIQUE DANCE
MOVEMENT THERAPY «WAY TO YOURSELF»**

© Радько О.В., м. Харків

Мета програми: створити умови для цілісного розвитку особистості.

Основні завдання:

1. Розвиток уявлень про себе, вміння розпізнавати і розуміти тілесні імпульси, освоєння методів релаксації і зняття тілесних зажимів.
2. Сприяти підвищенню комунікативних навичок, вміння відчувати партнера, вміння виробляти партнерські відносини.
3. Сприяти підвищенню впевненості в собі і знаходження ресурсів в самому собі, усвідомлення своєї життєвої перспективи, життєвих цілей, шляхів і способів їх досягнення.

Методи роботи: вправи на рефлексію своїх психічних і соматичних станів; вправи, що сприяють формуванню цілісного Я-образу, прийняття себе і позитивного бачення оточуючих, вироблення ефективних стратегій поведінки і спілкування з оточуючими; вправи, спрямовані на опрацювання страхів, образ і розчарувань.

Цільова аудиторія: люди, які на певному етапі свого життя стали розуміти, що для того, щоб вирішити свою проблему, їм треба звернутися до свого тіла, навчитися розуміти його мову і вступати з ним в діалог.

Тривалість всієї програми становить 10 занять 2-3 рази на тиждень, час проведення кожної зустрічі – 90 хвилин. Заняття підібрані з урахуванням вікової категорії учасників та концепції обраного напрямку – танцювально-рухової терапії. Кожне заняття має окрему тематичну лінію, спрямовану на внутрішню гармонізацію особистості.

Ефект від програми: учасники навчаються відчувати своє тіло не тільки як функціональне знеособлене пристосування для життя, а як живе мудре тіло зі своєю історією відчуттями, образами і почуттями; під час роботи з тілом відбувається усвідомлення м'язових блоків в тілі.

**МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИБІРКОВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВИЗУАЛЬНИХ ОБРАЗІВ
МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ
ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ**

METHOD OF STUDY OF SELECTIVITY OF REPRODUCTION OF VISUAL IMAGES

© Родіна К.М.

Досліджуваному показується по черзі чотири картини, кожную з яких він має якомога краще розглянути та запам'ятати, що на ній зображено. На експозицію кожної картини відводиться 10 секунд. Далі експериментатор наводить перелік

питань до кожної картини, які стосуються її змісту та взаємному розташуванню предметів на ній. Всього по два питання до кожної картини. Експеримент проводиться у двох серіях. Часовий інтервал між двома серіями становить 20 хвилин. Фіксується кількість правильних відповідей у двох серіях. Максимальна кількість балів – 16.

Інструкція: «Зараз Вам будуть показані картини художників: портрет, натюрморт, жанрова картина і пейзаж. Спробуйте якомога краще запам'ятати, що зображено на картинах. Після демонстрації картин Вам будуть запропоновані питання з метою перевірки того, як добре Ви їх запам'ятали. Почали!»

Після показу перших чотирьох картин надається перша серія питань. Потім друга серія картин і питання до неї.

У стимульний матеріал увійшли репродукції таких картин: 1) З.Серебрякова «За туалетом», 1909 р.; 2) З.Серебрякова «На кухні. Портрет Каті», 1924 р.; 3) П.Федотов «Сватання майора», 1848 р.; 4) Томас Кінкейд «Beyond Spring Gate»; 5) Б.Кустодієв «Купчиха за чаєм», 1918 р.; 6) К.Петров-Водкін «Черемха у склянці», 1932 р.; 7) Ф.Решетнікова «Знову двійка», 1952 р.; 8) Н.Піросмані «Міст для мулів», 1862 р.

Перша серія питань:

Яке плече оголене у дівчини на першій картині? (ліве)
Що знаходиться на цій картині ліворуч внизу? (свічки)
Що в руці тримає дівчина на другій картині? (яйце)
Що на цій картині знаходиться ліворуч внизу? (дві моркви)
Скільки центральних персонажів на третій картині? Хто вони? (дві жінки)
Що зображено на передньому плані внизу? (кішка)
Що зображено на пейзажі в центрі на передньому плані? (міст)
Що знаходиться вдалині зліва? (альтанка)

Нараховується 1 бал за кожну правильну відповідь.

Друга серія питань:

В якій руці купчиха тримає блюдо? (у правій)
Що стоїть на столі зліва? (самовар)
Що зображено на другій картині у лівому верхньому куті? (собака)
Що знаходиться на столі найближче до глядача? (стакан з чаєм)
Скільки персонажів на третій картині? Хто вони? (п'ять: мама, старша дівчинка, хлопчик, малий хлопчик та собака)
Що хлопчик тримає в руці? (портфель)
Що зображено на пейзажі зліва у верхньому куту? (місяць)
Що зображено у центрі картини? (човен)

Нараховується 1 бал за кожну правильну відповідь.

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ (КРЕАТИВНОСТІ)
ОСОБИСТОСТІ СПОСОБОМ САМООЦІНКИ**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
(КРЕАТИВНОСТИ) ЛИЧНОСТИ СПОСОБОМ САМООЦЕНКИ**

**METHODIC OF DIAGNOSTICS OF CREATIVE ABILITIES (CREATIVITY) OF
PERSONALITY BY SELF-APPRAISAL METHOD**

© Саврасов М.В., м. Слов'янськ

Методика побудована на базі основних концепцій креативності особистості (В.І. Андреев, Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, С.Д. Максименко, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг та ін.) та дає змогу діагностувати кретивність як інтегральну якість.

Дана методика містить 60 питань, розрахована на відповіді «так», або «ні» на кожне з поставлених питань. Відповіді «не знаю» (0) не є прийнятними, оскільки знижують вірогідність отриманих результатів. Від обстежуваних вимагається правдивість у відповіді на всі поставлені питання. Методика може використовуватися як в індивідуальному, так і в груповому варіанті.

За кожну стверджувальну відповідь нараховується 1 бал, за кожну заперечувальну відповідь відповідно 0 балів. Підраховується сума балів з усіх 60 питань, показники від 0-5 (дуже низький рівень креативності), 6-10 (низький рівень креативності), 11-15 (низький з тенденцією до середнього рівень креативності). Показники 16-36 (середній рівень креативності), 36-45 (середній з тенденцією до високого рівень креативності), 46-50 (високий рівень креативності), 50-55 (дуже високий рівень креативності), 55-60 (виключний рівень креативності).

Також у структурі методики виділяються когнітивний та емоційний аспекти, результати обстеження за кожним з яких реалізуються у двох шкалах. Відповідно, як за однією, так і за іншою шкалою, виключний рівень прояву даного аспекту креативності діагностується при значеннях суми балів за даною шкалою у кількості 29-30; високий при значеннях 24-27; середньому рівню проявів даної складової відповідають значення 8-23; відповідно низький рівень – 0-8 балів.

ТРЕНІНГ ДЛЯ ПСИХОЛОГІВ «ВЗАЄМОДІЯ СИСТЕМ «СІМ'Я» І «ШКОЛА»»

**ТРЕНИНГ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СИСТЕМ «СЕМЬЯ» И
«ШКОЛА»»**

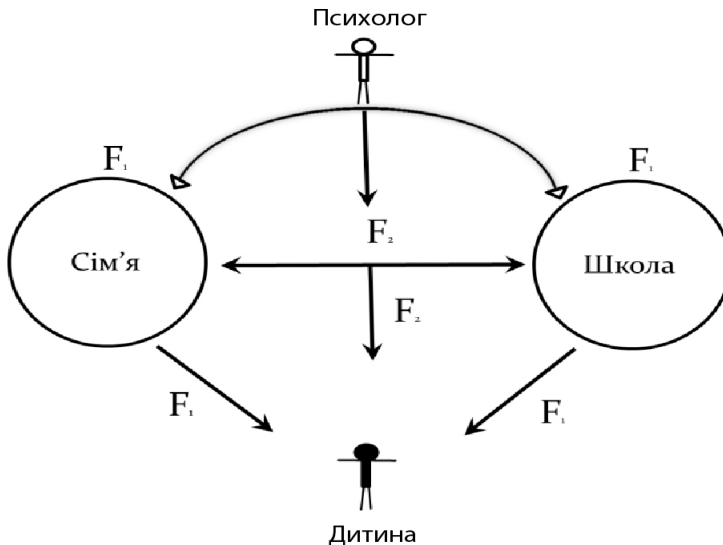
**TRAINING FOR PSYCHOLOGISTS «INTERACTION OF THE «FAMILY» AND
«SCHOOL» SYSTEMS»**

© Седих К.В., м. Полтава

Тренінг для психологів ґрунтується на ідеях системної психотерапії.

Головні ідеї: 1. Школа і сім'я не є єдиною системою, це різні системи, з різними вимогами, нормами, які регулюють життєдіяльність дитини. Ці системи взаємодіють між собою опосередковано, через дитину. 2. Психолог виступає як модератор спілкування учасників цих систем.

Структура модерації як спеціальної форми взаємодії.



де F1 – фактори 1-го порядку, F2 – фактори 2-го порядку.

Результати тренінгу. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна установка, співпраця, ця модель – допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

**ТРЕНІНГ ДЛЯ ПСИХОЛОГІВ-КОНСУЛЬТАНТІВ «КОРЕКЦІЯ ЕРОТИЧНОГО
СТОСУНКУ В ПОДРУЖНІЙ ПАРІ»**

**ТРЕНІНГ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ «КОРРЕКЦИЯ
ЭРОТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ»**

**TRAINING FOR PSYCHOLOGISTS-CONSULTANTS «CORRECTION OF THE
EROTIC RELATIONS IN MARRIED COUPLE»**

© Седих К.В., м. Полтава

Ідеї: проблеми в інтимних стосунках пов'язані з особливостями індивідуально-еротичного коду кожного члена пари; з етапом розвитку їх стосунку та моделлю взаємодії. **Результати тренінгу.** Психолог навчається диференціювати рівень та структуру проблеми; оволодіває техніками створення ресурсів в парі.

МНЕМОТЕХНІКА VMT / МНЕМОТЕХНИКА VMT

MNEMOTECHNIQUE VMT

© Сергєєва Т.В., м. Харків

VMT (Visor Mnemonic Technique) – мнемотехника, забезпечуюча ефективне запаминання великих об'ємів іноземної лексики в межах е-навчання за рахунок індивідуальної налаштування на її оптимальне повторення. В VMT використовується психологічний механізм автоматизації і трансформації знання в навик за рахунок перекладу іноземної лексики з короткотривалої пам'яті в довготривалу на основі невольного запаминання. VMT реалізується в форматі таблиць Excel для інтерактивного словника, в колонках якого представлена лексическа одиниця в вигляді: аудіозаписи вимовлення; форми на англійській мові; значення на рідній мові; приклади використання в реченні. Для запаминання в таблиці виділена інтерактивна зона. В VMT можливі 5 режимів в залежності від стимула і об'єкта запаминання, якими можуть виступати: звучання, форма, значення, приклад використання лексическої одиниці. Алгоритм запаминання наступний: 1. в залежності з вибраним режимом колонка з об'єктом запаминання «маскується» білим кольором шрифту (виключення складає запис вимовлення); 2. при орієнтації на стимул об'єкт запаминання усно вимовляється або записується в інтерактивній колонці; 3. колонка з об'єктом запаминання «демаскується» шляхом повернення шрифту початкового кольору; 4. оригінал порівнюється з варіантом відповіді і при збігу, здійснюється перехід до наступної строки, а при незбігу, відповідь видаляється або поле клітинки фарбується фоном; 5. через певний проміжок часу алгоритм дій повторюється тільки з незаповненими або фарбованими клітинками, при правильній відповіді фон зникає; 6. цикли повторюються, поки всі клітинки не будуть заповнені.

МНЕМОТЕХНІКА L3MT / МНЕМОТЕХНИКА L3MT

MNEMOTECHNIQUE L3MT

© Сергєєва Т.В., м. Харків

L3MT (Lexical Mind Map Mnemonic Technique) – мнемотехника, спрямована на ефективне запаминання великих об'ємів іноземної лексики в межах е-навчання за рахунок індивідуальної налаштування на її оптимальне повторення. L3MT забезпечує ефективне невольне запаминання системи понять з допомогою візуалізації їх зв'язів з системообразуючою темою, розвиває системне-логічне, асоціативне і просторовно-образне мислення, здатність до прийняття рішень і генерації ідей. Лексическі ментальні карти (LMM) використовуються як засоби підтримки в ході планування і реалізації рішення завдань засобами мовлення і письма. LMM діляться на 3 типи (організаційний/порівняльний/оцінювальний). LMM може містити приховану інформацію: 1) лексическі одиниці, що стосуються до теми, її категорій/підкатегорій для самостійного побудови LMM, порівняння з

образцом, запоминания и воспроизведения по памяти; 2) перевод (значение) лексической единицы, для запоминания связи ее формы и значения и для самоконтроля. Алгоритм зависит от типа LMM: а) со скрытым перечнем слов; в) со скрытым переводом слов. В режиме а) называется/записывается список слов в категории, а затем открывается исходный список и сравниваете с созданным. Если результат удовлетворяет, список остается открытым. Если нет – список закрывается и через время алгоритм повторяется, пока все списки не будут открыты. В режиме в) называется/записывается перевод лексической единицы, а затем открывается правильный ответ. Если перевод совпал с образцом, он остается открытым. Если нет – через время алгоритм повторяется пока все переводы не будут открыты.

МНЕМОТЕХНІКА СМТ / МНЕМОТЕХНИКА СМТ

MNEMOTECHNIQUE СМТ

© Сергеева Т.В., м. Харків

СМТ (Cross form Mnemonic Technique) – мнемотехника, обеспечивающая эффективное запоминание грамматического материала на основе индивидуальной настройки на оптимальное повторение «грамматических действий» на пересечении формы и значения. «Грамматические действия» направлены на осознание смысла – неразрывной сущностной связи формы и содержания. В случае с иностранным языком это – узнавание известных значений по формам изучаемого языка. СМТ позволяет целенаправленно использовать «грамматические действия» для запоминания материала. В сочетании с VMT она обеспечивает оптимальное число повторений, для трансформации грамматических знаний в автоматизированный навык и перевода из кратковременной памяти в долговременную на основе произвольного запоминания. СМТ реализуется в формате таблиц Excel. Основная задача заключается в том, чтобы: 1) на пересечении английской формы слова и его смысловой функции определить конкретное значение слова (в форме перевода); 2) сравнить результат с образцом; 3) при совпадении – перейти к следующей задаче, при ошибке – удалить результат и при следующей попытке вернуться только к пустым ячейкам; 4) при каждой новой попытке число пустых ячеек уменьшается, пока все ячейки не заполняются правильным результатом грамматических действий. Это сигнал о том, что весь материал запомнили и автоматизировали. В таблицах представлены разные опции поддержки или помощи: правило, пример, рисунок, перевод функции.

МНЕМОТЕХНІКА СМТ / МНЕМОТЕХНИКА СМТ

MNEMOTECHNIQUE СМТ

© Сергеева Т.В., м. Харків

СМТ (Scrolling Mnemonic Technique) – мнемотехника, обеспечивающая эффективное запоминание и автоматизацию лексических единиц и грамматических моделей в синергии за счет «прокрутки» активной лексики через грамматическую конструкцию с оптимальной частотой повторений в тематическом ситуативном контексте непосредственно в ситуации речевого

общения. В SMT используется два режима работы: 1) письменный – рекомендуется на начальном этапе освоения материала для осознания типа грамматической конструкции и принципа работы; 2) устный – рекомендуется на последующих этапах для автоматизации навыка спонтанного использования адекватной лексики и конструкций при говорении в зависимости от требований ситуации. Предлагается следующий алгоритм: 1) ознакомиться с условием задачи и примером, учитывая цвет, маркирующий «зоны прокрутки»; 2) сопоставить ментальную матрицу с примером на основе совпадающих цветов; 3) определить лексические ресурсы ментальных карт на предмет их содержания, структуры и состава в контексте ментальной матрицы на основе совпадающих цветов; 4) заполнить ментальную матрицу содержанием, используя лексические ментальные карты и цвет, как ориентир; 5) «прокрутить» через «скроллинговый тренажер» как можно больше ресурсов пока использование ментальной матрицы не будет доведено до автоматизма.

ТЕХНІКА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ Е-КУРСІВ НАВЧАННЯ (PB)
ТЕХНИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ Е-КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ (PB)
INDIVIDUALISING TECHNIQUE OF E-TRAINING COURSES (PB)

© Сергеева Т.В., м. Харків

Техника индивидуализации е-курсов позволяет на основе стартового теста составить индивидуальную программу обучения в формате Progress Bar (PB), где представлены коды заданий в рамках модуля со ссылкой на тип теста, к которому они подготавливают и с цветовыми маркерами рекомендуемого уровня проработки (изучающий и просмотрный) и типов заданий (практические, контрольные, мнемотехники). PB служит навигатором, который позволяет перейти из индивидуальной программы к конкретному заданию на учебной платформе. PB оценивает и отражает успешность обучения, на основе формулы расчета эффективности решения задач в формате графика успешности и индивидуального профиля готовности к сдаче экзамена. Алгоритм работы в PB требует: 1) ознакомиться с темой модуля; 3) работать последовательно, выполняя каждое задание в соответствии с цветовыми маркерами рекомендуемого уровня проработки; 4) заходить в конкретное задание по коду и link; 5) выполнять задание на платформе в соответствии с его условиями; 6) по окончании выполнения заданий занести данные о реальной скорости и точности решения в соответствующие колонки PB; 6) ознакомиться с результатами, отраженными на графике успешности, и вернуться к заданиям, эффективность которых ниже 0.7; проанализировать причину ошибок и повторно выполнить части задания, маркированные красным (доступ к следующему модулю открывается только при условии эффективности не ниже 0.7 во всех заданиях модуля); 7) в итоге успешного выполнения всех заданий модуля ознакомиться с достигнутым уровнем готовности к экзамену, отраженному в профиле готовности; 8) перейти к следующему модулю, повторяя предложенный алгоритм.

ТЕХНІКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСАННЯ В МЕЖАХ Е-НАВЧАННЯ
ТЕХНИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА В РАМКАХ Е-ОБУЧЕНИЯ
TECHNIQUE OF DEVELOPING WRITING SKILLS WITHIN E-TRAINING

© Сергеева Т.В., м. Харків

Техника формирования навыков письма в рамках е-обучения основана на автоматизации практических действий по решению задач интерактивной комплексной матрицы (ИКМ), моделирующей реальную ситуацию тестирования письма. ИКМ снабжена инструкцией по работе в каждом поле матрицы и таймером для контроля времени выполнения задания. ИКМ поэтапно развивает способность анализировать условия, ставить цель, планировать и реализовывать задачу, использовать вспомогательные ресурсы и оценивать эффективность решения. Для этого в полях матрицы «задание» указывается цель на основе анализа условий задачи (выделение идеи и ключевых слов), осуществляется выбор темы, целевого читателя, типа документа и коммуникативной функции из выпадающих списков. Цвет маркирует правильность выбора. В полях матриц планирования и реализации решения, имеющих структуру целевого документа (введение, 3 параграфа и вывод) осуществляются целенаправленные действия в соответствии с предложенным алгоритмом. В случае необходимости доступны вспомогательные ресурсы в формате ментальных карт. В полях матрицы оценки развивается навык самооценки в соответствии с критериями по уровням: А (отлично), В (очень хорошо), С (хорошо), D (удовлетворительно). Для оценки эффективности решения используются различные цвета для маркировки грамматических и лексических единиц (грамматические конструкции, логические связи, тематическая лексика). Ответ сравнивается с образцом и вносятся коррективы. Формулируются проблемы, которые возникли в ходе выполнения задания и намечается индивидуальный план их преодоления. Время и результат выполнения задания переносятся в Progress Bar.

ТЕХНІКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В МЕЖАХ Е-НАВЧАННЯ
ТЕХНИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ В РАМКАХ
Е-ОБУЧЕНИЯ

TECHNIQUE OF DEVELOPING SPEAKING SKILLS WITHIN E-TRAINING

© Сергеева Т.В., м. Харків

Техника формирования навыка говорения в рамках е-обучения основана на поэтапном формировании и автоматизации речевых действий по решению реальных задач устного общения на основе интерактивной матрицы говорения (ИМГ), моделирующей ситуацию тестирования. Техника развивает способности спонтанно и лаконично отвечать на вопросы, описывать и сравнивать объекты/образы/ситуации, обсуждать и принимать решения, обосновывать свой выбор. Развитие навыка осуществляется в процессе решения речевых задач,

требующих анализа условий, постановки цели, планирования, использования вспомогательных ресурсов и оценки эффективности решения. Стратегия поэтапного формирования навыка заключается в постепенном сворачивании развернутых аналитических учебных действий, осуществляемых сначала в письменной, а затем в устной форме с постепенным усложнением решения за счет сокращения помощи в виде инструкций, е-словарей, ментальных карт, аудиозаписей образцов ответов. Происходит переход из обучающей ситуации в экзистенциальную с трансформацией аналитических действий в практический навык говорения. Используется оригинальный прием аудиозаписи монологической и диалогической речи с виртуальным партнером с последующим прослушиванием и сравнением с образцовым ответом с целью самооценки на основе предложенных критериев. Полученные результаты и время заносятся в Progress Bar для вычисления эффективности решения задачи и в случае оценки ниже 0.7 предоставляется возможность отсроченного возвращения к задаче с целью совершенствования навыка.

**КОМПЛЕКС ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ
ОСОБИСТІСНОГО АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ
КОМПЛЕКС ПСИХОДІАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ
ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
COMPLEX OF PSYCHODIAGNOSTIC METHODS FOR STUDENTS PERSONAL
ADAPTATION POTENTIAL STUDY**

© Скрипник Н.Г., м. Харків

Професійна реалізація майбутнього фахівця багато в чому залежить від його адаптаційного потенціалу як особливостей особистості, що сприяє ефективній адаптації до умов професійного середовища, протистоянню «агресивним» впливам різних видів навантаження, а також забезпечує збереження професійного здоров'я.

Комплекс психодіагностичних методів вивчення особистісного адаптаційного потенціалу, як особливостей особистості студентів, сформований у відповідності до основних її характеристик і складається з наступних психодіагностичних методик: 1) Особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, який дозволяє оцінити адаптаційні можливості особистості через визначення рівня розвитку психологічних характеристик, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації. В якості основних характеристик авторами методики виділені наступні: нервово-психічна стійкість (НПС); комунікативний потенціал (КП); моральна нормативність (МН). Названі характеристики дозволяють судити про рівень розвитку особистісного адаптаційного потенціалу (адаптивності) в цілому, і складових його рівнів (фізіологічному, психологічному і соціальному) окремо; 2) Мінесотський багатофакторний особистісний опитувальник (ММРІ) – шкали «іпохондрія», «депресія», «психопатія», «психастенія» та «шизоїдність» дають можливість зафіксувати особливості пристосування особистості до мінливого оточення, стан тривожності, емоційну нестійкість, нерішучість, відсутність

емоційного реагування на переживання інших людей; 3) Методика вивчення мотивації навчання запропонована А.А. Реаном і В.А. Якуніним, що дозволяє виявити наскільки студентами усвідомлюються провідні мотиви вибору майбутньої професії психолога; 4) Методика Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна дозволяє дослідити особистісну тривожність, високий рівень якої вважається негативним чинником у професійній діяльності практикуючого психолога; 5) тест Т. Лірі для діагностики міжособистісних стосунків досліджуваних, на основі яких можна судити стосовно успішності адаптації в соціумі; 6) Авторська анкета, яка дозволяє визначити ставлення студентів до майбутньої професії.

Отже, даний комплекс психодіагностичних методик є доцільним при вивченні особливостей особистісного адаптаційного потенціалу студентів.

ПСИХОАНДРАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДОРΟΣЛОГО УЧНЯ

ПСИХОАНДРАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ВЗРОСЛОГО УЧЕНИКА

PSYCHOANDRAGOGICAL TECHNOLOGY OF SUPPORT OF THE PERSONAL EDUCATIONAL PATHWAY OF ADULT LEARNER

© Сухенко Я.В., м. Київ

«Стабільна нестабільність» є специфічною ознакою VUCA-світу, що змінює особистість – її цінності, переконання, стилі пізнання та взаємодії, звички зазнають суттєвих трансформацій, вона має постійно адаптуватися до нового. У даному сенсі, навчання упродовж життя стає базовою потребою, провідною діяльністю дорослої людини і, по-суті – психологічним механізмом адаптації до умов сучасного світу. Знайомими для багатьох сучасників є ситуації, коли на певному етапі успішного життя та професійної кар'єри відчувається «подих змін», з'являється внутрішня потреба в розвитку, подальшій освіті та самоосвіті. Або, навпаки – зовнішні обставини (скорочення, безробіття, еміграція тощо) змушують до пошуку себе у новому життєвому та професійному контекстах.

За таких умов людина не завжди чітко уявляє власні освітні перспективи, цілі, зміст, форми та засоби їх реалізації в існуючому різноманітті формальної, неформальної, інформальної освіти. Ситуації моделювання та «прокладання» індивідуальної освітньої траєкторії в умовах невизначеності, перехідного періоду як натяку на невідворотність «нового життя» проявляють психологічну сутність і зміст даного феномену. Психоандрагогічна технологія сприяє усвідомленню, експлікації імпліцитних теорій навчання й самореалізації особистості, їх «візуалізації» та реалізації у форматі індивідуальної освітньої траєкторії.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ «ФОРМУВАННЯ ДОВІЛЬНОСТІ ТА ЗОСЕРЕДЖЕНОСТІ»
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ И СОСРЕДОТОЧЕННОСТИ»

THE CORRECTIONAL DEVELOPING PROGRAM FOR PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL «FORMATION OF RANDOMNESS AND CONCENTRATION»

© Сушко В.В., м. Харків

З реформуванням системи освіти виникають питання, які потребують особливої уваги з боку всіх учасників педагогічного процесу. Особливо це стосується сьогодення, коли впроваджені нові Державні стандарти базової загальної середньої освіти. Одне з таких важливих питань – це допомога першокласникові в успішному включенні до навчально-виховного процесу, бо мова йде про першокласників-шестирічок.

Розроблена програма дає підстави вважати, що за допомогою різних вправ можна підвищити рівень розвитку уваги, що значно полегшить засвоєння нових знань, умінь та навичок. У даній програмі з одного боку розвиваються різні властивості уваги: переключення, концентрація, розподіл, сталість, з іншого – рівень її довільності за рахунок розвитку та зміцнення вольових якостей особистості, який впливає на розвиток інших психічних процесів, також розвивається такий пізнавальний процес як пам'ять, йде розвиток дрібної моторики руки, слідством чого стає розвиток саморегуляції та довільності своїх дій.

Мета програми: формування довільної уваги та спостережливості на рівні необхідному для успішної участі у процесі навчання, розвиток основних властивостей уваги: переключення, концентрації, розподілу, сталості; розвиток дрібної моторики руки, розвиток пам'яті та довільної поведінки в цілому.

Завдання:

1. Навчити дитину вольової регуляції своїх дій.
2. Сформувати вміння працювати за поданим зразком.
3. Скорегувати вміння адекватно реалізувати отриману інформацію ("бачу" + "чую" = "роблю").
4. Сприяти розвитку дрібної моторики руки.
5. Стимулювати різні види пам'яті.
6. Навчити дитину знімати м'язове та емоційне напруження.

З учнів, які отримали низькі або середні показники розвитку довільності, уваги, пам'яті формується група (до 10 учнів). Найбільш ефективно працює група з 5 – 6 учнів. Заняття повинні займати не більше 40 хвилин. Ця програма може бути використана до роботи не лише з учнями перших класів, а й також інших класів молодшої школи.

Після проведення програми (17 занять) очікується підвищення рівня розвитку довільності, уваги та пам'яті у більшості учнів, покращення навичок саморегуляції та довільності в цілому.

ЕКСПЕРТИЗА ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
ЭКСПЕРТИЗА ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
EXPERTISE OF LIFE SELF-DETERMINATION

© Ткаченко О.А., м. Київ

Експертиза життєвого самовизначення (ЕЖС) є початком психологічної практики «справа життя» (СЖ-практика), яка передбачає акме-орієнтацію особистості на досягнення вищого призначення. ЕЖС функціонує публічно і передбачає на вищих стадіях використання широкої аудиторії. З цієї експертизи може починатися індивідуальна особистісна самооцінка і морально-етичне усвідомлення як пересічного громадянина так і державного чиновника.

ЕЖС проводиться на дорефлексивному, рефлексивному і духовному рівнях за оригінальною авторською методикою. Основна мета цієї процедури полягає в тому, щоб дати можливість людині виявити своє самовизначення в будь-якому вигляді, яке потім аналізується і усвідомлюється.

1. Самовизначення на дорефлексивному рівні передбачає індивідуальна експертиза, яка включає два завдання. *Перше завдання* полягає в тому, щоб на чистому аркуші паперу проявити «моє самовизначення тут і тепер», яке зазвичай з'являється у вигляді малюнку або тексту як миттєва «правда життя» без минулого і майбутнього. *Друге завдання* передбачає створення діалогічної ситуації в «полі правди», коли результати отриманого «самовизначення» пропонується оцінити іншій людині як незалежному експерту, з яким досліджуваній не має емоційних стосунків. *Завдання експерта:* оцінити «самовизначення» іншої людини за критерієм його правдивості та осмислення. Вердикт формулюється однією фразою, яка повинна з'являтися «тут і тепер» без жодного аналізу.

2. Самовизначення на рефлексивному рівні передбачає групову експертизу у вигляді спілкування в «полі правди» досліджуваного з експертною комісією. Експертна група підбирається з 3-х осіб. Один з них є керівником групи, зазвичай це професійний психолог-практик або пересічна особа з великим життєвим досвідом, яка пройшла таку експертизу. Інші два члени комісії підбираються або за власним бажанням на основі почуття здатності об'єктивно оцінити досліджуваного, або за бажанням самого досліджуваного. Основною умовою є: 1) внутрішнє відчуття здатності здійснення об'єктивної оцінки досліджуваного в «полі правди» і 2) відсутність будь-яких особистих емоційних стосунків з досліджуваним.

Завдання досліджуваного: протягом 20 хвилин абсолютно правдиво, з необхідним смисловим наповненням відповідати на всі питання комісії. Питання можуть бути які завгодно. Вони повинні з'являтися протягом експертизи. Досліджуваній не може не відповідати або говорити неправду.

Завдання комісії: використовуючи результати дорефлексивного самовизначення, задавати питання щодо рефлексивного самовизначення досліджуваного. Питання можуть бути які завгодно, немає «хороших», «поганих» або «некоректних». Вони повинні з'являтися без попереднього аналізу. Обмеженням є уникнення невротичних питань, які продиктовані не

стільки мотивом життєвого самовизначення, скільки бажанням власної психотерапії. Питання повинні адресуватися не «собі», а «іншому».

Всім процесом керує психолог-дослідник і забезпечує створення і підтримку «поля правди». Він може в будь-який момент втрутитися в процедуру з власним питанням або зауваженням чи взагалі припинити процедуру. Питання задаються доти, доки досліджуваний не викладе всі смисли і комісії не буде зрозуміло, яким повинен бути вердикт. Процедура також передбачає участь і зовнішніх спостерігачів («зал»), які можуть задавати актуальні питання.

Після завершення процедури давна питань комісія формує висновок щодо «життєвого самовизначення» досліджуваного і озвучує його перед ним у вигляді свого вердикту. Завершує експертизу психолог-дослідник своїми рекомендаціями щодо життєвого самовизначення досліджуваного, які мають бути максимально об'єктивними. На останок досліджуваний може висловитися щодо згоди / незгоди з результатами експертизи.

3. *Самовизначення на духовному рівні* передбачає групову експертизу у вигляді «одкровення». Це особлива процедура, до якої людина приходить по життю. Вона зазвичай здійснюється непередбачувано, як «закономірна випадковість», як рефлексія «Іншим», не передбачає точну тему і зміст, визначається лише загальний напрямок.

Технологічно ця процедура схожа на групову експертизу рефлексивного самовизначення, але вона передбачає ще й додатково відеозйомку і, щонайменше, двох зовнішніх незалежних компетентних експертів. Головне, аби дати можливість досліджуваному вивільнити глибинні і вершинні психологічні змісти з подальшим усвідомленням. Це смисли, які можуть визначати подальше життя і шлях до здійснення «справи життя» як реалізацію вищого призначення.

Під час такої процедури людина начебто «пробивається» до своїх сакральних смислів і намагається їх опанувати. Це те, що в звичайних умовах не виявляється. Тут людина зазвичай потрапляє в критичну ситуацію і вступає у взаємини зі своєю духовною сутністю.

Для здійснення «одкровення» досліджуваному надається до 1 години. Спочатку протягом 15-20 хвилин він говорить про те сокровенне, що наболіло, що з'являється лише після початку висловлювання «тут і тепер». Така процедура передбачає дуже високу психічну напругу і енергетичні вияви, тому вимагає дотримання відповідних особливих правил щодо поведінки всіх учасників. Для більшої ефективності «одкровення» експерти можуть уточнювати окремі моменти і задавати необхідні питання. Головне, щоб вони не гальмували і не протидіяли, а лише активізували цю процедуру.

Джерело: Ткаченко А.А. Дело жизни: достижение личностью высшего предназначения [Монография]. Кировоград: «Поліграф-Терція», КИРУЭ, 2010. С. 150-153.

МЕТОДИКА «ЯК Я ЦЕ БАЧУ...» (ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ)
МЕТОДИКА «КАК Я ЭТО ВИЖУ...» (ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ)
METHODOLOGY «HOW I SEE IT...» (SAND THERAPY)

© Томіна З.А., м. Кривий Ріг

Методику «Як я це бачу» було розроблено для використання у сімейній терапії у роботі з подружніми парами, для прояснення проблемної або конфліктної сімейної ситуації. Застосування даної методики дозволяє обом учасникам конфлікту подивитися «очима другого» на ситуацію і побачити свій «вклад» у існування конфлікту.

Мета: отримати уявлення про специфіку поведінки кожного з подружжя у заявленій проблемній ситуації, виявити неефективні стратегії поведінки. Для проведення методики використовуються дві однакових пісочниці та чотири однакових шматки фольги. Час проведення 60 хвилин.

Результати апробації показали, що методика допомагає виявити неефективні стратегії поведінки подружніх пар (або підліток – дорослий) у проблемній ситуації та стимулює пошук нових форм взаємодії.

КОЛОДА МАК «ПЕРЕЛОМ» (FRACTURE)
КОЛОДА МАК «ПЕРЕЛОМ» (FRACTURE)
THE METAPHORIC CARDS OF ASSOCIATION «FRACTURE»

© Туркова Д. М., м. Кривий Ріг

Случаются ситуации, когда жизнь делится на «до» и «после», которые знаменуют переломный момент. Колода метафорических ассоциативных карт (МАК) «Перелом» создана с целью отработки травматических событий прошлого и настоящего. МАК «Перелом» помогает вернуться к истокам проблемы, позволить корректно пережить истинные эмоции травматического события и начать строить путь к своему Я, которое затерялось в других людях или каком-то одном человеке. Ресурсная часть колоды содержит трансформационный потенциал для личности к построению планов на будущее.

Применение: диагностико-психотерапевтическая работа с кризисными ситуациями, паллиативная помощь, инклюзивное образование.

Целевая аудитория: все члены семьи проживающих с пациентом с неизлечимым диагнозом (независимо от возраста) и (при необходимости) обеспечивающих уход за ним; пациент с неизлечимым диагнозом в возрасте от 6 лет и старше, при интеллектуальной сохранности и физическими возможностями, позволяющими работать со зрительными образами, с последующей их вербализацией.

Предназначение: для психологов; медицинских и социальных работников, оказывающих паллиативную помощь; дефектологов; педагогов, работающих в инклюзивном образовании; паллиативным клиентам в качестве самодиагностики.

Требования к подготовке: клиенты с целью самодиагностики, а так же специалистам непсихологических специальностей с целью психологического сопровождения – общее понимание работы с проективными и МАК

технологіями. Для глибокої діагностики психотерапевтичної роботи – психологічне формування, професійне володіння проєктивними технологіями і навички роботи з МАК.

Структура колоди: 131 тематичне напрямлення; 88 карт – зображень (№ 87; 88 з чорно-білою заливкою): 24 – ресурсних карт; 15 – нейтральних (+16 амбівалентних); 49 – кризових; розмір – 100х80мм.

Приклад набору колоди МАК Перелом (Fracture).



МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ОБЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

CULTURE DIAGNOSTICS TECHNIQUE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF CIVIL OFFICERS

© Улунова Г.Є., м. Суми

Методика, спрямована на діагностику культури професійного спілкування державних службовців, являє собою підбірку з 32 ситуацій професійного спілкування державних службовців, розподілених на 4 блоки (по 8 ситуацій) відповідно до функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців: 1) перцептивно-аналітичного; 2) трансляційно-публічного; 3) управлінсько-координаційного; 4) особистісно-професійного саморозвитку. В кожному блоці представлені ситуації, які відображають досвід спілкування державних службовців як з колегами, так і з відвідувачами. Кожна ситуація аналізується досліджуванним за трьома структурними аспектами культури професійного спілкування державних службовців: 1) комунікативною

підготовленістю державних службовців до професійного спілкування; 2) комунікативною готовністю державних службовців до професійного спілкування; 3) акмеологічними інваріантами професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні.

Комунікативна підготовленість державних службовців до професійного спілкування оцінюється за наявністю відповідних комунікативних умінь. Для цього першим запитанням до будь-якої ситуації стоїть наступне: «Що, на Вашу думку, слід зробити (сказати) в такій ситуації? Що, зазвичай, в такій ситуації робите (говорите) Ви?». Подвійне запитання дозволяє порівняти комунікативну грамотність державних службовців (знання про те, як слід вчиняти в певній ситуації) з їх комунікативною компетентністю (реальні комунікативні дії в аналогічній ситуації). Комунікативна готовність державних службовців до професійного спілкування оцінюється в методиці за наступними видами комунікативної спрямованості, виділеними С.Л. Братченко: діалогічною, авторитарною, маніпулятивною, альтероцентриською, індиферентною, конформною. Для цього другим запитанням до будь-якої ситуації стоїть наступне: «Чому Ви так вчиняєте?». Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні визначаються в третьому завданні до кожної ситуації. Для цього досліджуваному пропонується оцінити певні особистісні характеристики на притаманність собі у запропонованих ситуаціях професійного спілкування.

**ДІАГНОСТИЧНА ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ
DIAGNOSTIC RESEARCH PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR
PARENTS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN IN PRESCHOOL AGE**

© Усик Д.Б., м. Суми

З метою визначення характеру реакцій батьків на сформовану психогенну ситуацію (народження в сім'ї дитини з вадами у розвитку) використовуються методики, спрямовані на вивчення психічних властивостей батьків.

У зв'язку з цим *завдання* цього виду діагностичної діяльності включає:

- дослідження особистісних особливостей батьків дітей з відхиленнями у розвитку та визначення психологічного типу (авторитарний, невротичний, психосоматичний типи);
- визначення рівня тривожності, типу реакції на стрес, а також рівня схильності до неврозу, психопатії;
- аналіз внутрішньо-сімейних відносин і визначення рівня інтегрованості сімей даної категорії;
- встановлення типу батьківсько-дитячих відносин, дитячо-батьківських відносин та причин їх порушень;
- визначення моделі сімейного виховання;

– вивчення динаміки дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих відносин під впливом корекції.

Для реалізації поставлених завдань використовуються *наступні методики*:

– Для вивчення батьківських установок матерів використовувався тест-опитувальник батьківського ставлення О. Варги і В. Століна.

– Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості СМДО (СМІЛ).

– Методика вивчення тривоги і тривожності Ч.Д. Спілбергера.

– Восьмикольоровий тест М. Люшера, що дозволяє виявити ступінь вираженості емоційного напруження.

– Тематичний апперцептивний тест (ТАТ).

– Метод спостереження.

– Бесіда.

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВАЛЕОУСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВАЛЕОУСТАНОВКИ ЛІЧНОСТІ

PSYCHODIAGNOSTICS OF VALEOLOGICAL MINDSET OF PERSONALIT

© Фельдман Ю.І., м. Харків

Валеоустановка – компонент спрямованості особистості, який відповідає за підтримання здоров'я і подолання хвороби, характеризується готовністю до певного способу сприйняття, відносини і реагування в ситуаціях, які стосуються здоров'я людини. Валеоустановка відбивається на стані здоров'я опосередковано – через структуризацію його внутрішньої суб'єктивної картини, через модифікацію ставлення до здоров'я. При перевірці надійності методики визначено статистику альфа Кронбаха, яка після видалення 4 та 9 пунктів становить 0,705 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника.

Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики. За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено чотири фактори, які не корелюють один з одним: «Ресурсний тип валеоустановки», «Маніпулятивний тип валеоустановки», «Підтримуючий тип валеоустановки», «Дефіцитарний тип валеоустановки». Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 респондентів) було проведено з інтервалом у чотири тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,741$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника за ресурсним та дефіцитарним типами валеоустановки становлять 12-17 балів, для показника за підтримуючим та маніпулятивним типами – 15-25 балів.

**АДАПТОВАНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ Р.М.
РАЙАНА І Д.Р. КОННЕЛЛА ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**АДАПТИРОВАННЫЙ ОПРОСНИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ
Р.М. РАЙАНА И Д.Р. КОННЕЛЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ADAPTED QUESTIONNAIRE FOR ACADEMIC SELF-REGULATION BY R. RYAN
AND D.CONNELLFOR JUNIOTSCHOOLCHILDREN**

© Фоменко К.І., м. Харків

Адаптований опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла для молодших школярів представлений 12 пунктами, спрямованими на дослідження міри вираженості мотивів саморегуляції початкової діяльності згідно теорії самодетермінації Е. Десі, Р. Райана, Д. Коннелла, а саме: 1) екстринсивної (зовнішньої) регуляції, за якою поведінка учня регулюється очікуванням нагороди і страхом загрози покарання, відчуття самодетермінації поведінки відсутнє; 2) інтроєктованої саморегуляції, за якою поведінка суб'єкта регулюється частково присвоєними правилами або вимогами, які спонукають його діяти певним чином; 3) ідентифікованої саморегуляції, в якій суб'єкт відчуває відчуття власного вибору даної діяльності, приймаючи зовнішні цілі і цінності, що раніше регулювали її здійснення, ідентифікуючи з ними; 4) внутрішня мотивація (самоспонукування, інтринсивна саморегуляція), що характеризується інтересом до самої діяльності.

Перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника з розрахуванням статистики альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 12 пунктів, показала 0,773, що є вищою за мінімально прийнятну величину. *Конструктивна валідність опитувальника виявила чотирьохфакторну внутрішню структуру методики: ідентифікована саморегуляція* обумовлює пункти 4, 8, 10, *внутрішня саморегуляція* обумовлює пункти опитувальника 2, 5, 12, *зовнішня регуляція* – пункти 3, 7, 11, а *інтроєктована* – пункти 1, 6, 9. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника мотивів саморегуляції становлять 2-4 бали.

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЇ-ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ УСПІХУ У
МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЕКСТЕРИОРИЗАЦИИ-ИНТЕРИОРИЗАЦИИ
УСПЕХА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**THE METHOD OF DIAGNOSTICS EXTERIORIZATION-INTERNALIZATION OF
SUCCESS IN THE YOUNGER SCHOOL AGE**

© Фоменко К.І., м. Харків

Методика ґрунтується на концептуальних положеннях дослідження С.О. Пакуліної про екстеріоризовані (успіх як матеріальний рівень, успіх як влада, успіху як вдача та успіх як визнання) та інтеріоризовані (успіх як результат, успіх як покликання, успіх як подолання та успіх як психічний стан) мотиви досягнення успіху. Методика містить 8 карток, які досліджуваний під керівництвом експериментатора має проранжувати у мірі привабливості і

бажаності ситуацій, зображених на малюнках: 1) хлопчик тримає лотерейний білет і промовляє: «Чудово! Мій білет виграв!» – мотив успіху-вдачі; 2) хлопчик дзвонить друзі: «Уявляєш, мені купили смартфон, який я дуже хотів» – мотив успіху-матеріального рівня; 3) молодший школяр вдома сидить за домашнім завданням: «Яке складне завдання! Прийшлося постаратись, щоб впоратись з ним» – мотив успіху-подолання; 4) учителька звертається до молодшого школяра: «З цього дня ти – староста. Ти допомагатимеш мені управляти класом» – мотив успіху-влади; 5) школяр стоїть перед дошкою пошани, на якій фото кращих учнів у школі: «Я – кращий учень в класі» – мотив успіху-результату 6) радісний учень зображений за партою, сидячи перед зошитами: «Ура! Нарешті у мені вийшло!» – мотив успіху-переживання; 7) чимало рук вболівальників підкидують хлопчика молодшого шкільного віку, в руках якого квіти а на шії висить медаль – мотив успіху-визнання; 8) школяр працює в лабораторії: «Як добре, коли виходить те, що дуже подобається» – мотив успіху-покликання.

ОПИТУВАЛЬНИК ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

ОПРОСНИК ГУБРИСТИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

HUBRISTIC MOTIVATION QUESTIONNAIRE

© Фоменко К.І., м. Харків

Виходячи із теоретичних уявлень Ю. Козелецького про існування особистісної диспозиції «губристична мотивація» у формі прагнення до переваги та прагнення до досконалості було створено опитувальник для вивчення цієї диспозиції. Методика містить 18 пунктів, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта. Надійність опитувальника відображена у прийнятій величині альфа Кронбаха, яка становить 0,732. Конструктна валідність опитувальника розрахована для виявлення внутрішньої структури методики. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено два фактори, які не корелюють один з одним (0,019). Індокси узгодженості моделі опитувальника губристичної мотивації із експериментальними даними виявилися досить високими, зокрема $\chi^2/df = 2,066$; CFI = 0,857; RMSEA = 0,064. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (60 чоловік) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r=0,752$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника губристичної мотивації становлять 53-69 балів, для показника прагнення до переваги – 19-29 балів, для показника прагнення до досконалості – 31-42 балів. Дискримінативна валідність опитувальника губристичної мотивації перевірялась описується зв'язками між прагненням до переваги та рівнем невротизації особистості за методикою К. Хека і Х. Хеса.

ПСИХОДІАГНОСТИКА ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ПСИХОДІАГНОСТИКА ГУБРИСТИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
PSYCHODIAGNOSTICS OF HUBRISTIC MOTIVATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

© Фоменко К.І., м. Харків

Проективна методика «Казкове царство» для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку була розроблена нами з метою вивчення губристичної мотивації у дітей у віці 6-10 років. Методика дозволяє визначити міру вираженості прагнення до переваги та прагнення до досконалості у дітей. Стимульний матеріал методики представлений набором з 18 карток, розміром 105×148 мм (формат А6), на яких зображені казкові персонажі чоловічої та жіночої статі, які є активними учасниками казкового життя царства. Процедура проведення методики передбачає вибір однієї з карток дитиною після пред'явлення йому наступної інструкції: «Подивись на ці картки. На них зображені жителі Казкового Царства: зверху Цар и Цариця. Нижче – Царівна-Прекрасна, Царівна-Майстриня, Царівна-Премудра, Царевич-Умілий, Царевич-Шляхетний і Царевич-Молодецький. Далі йдуть найталановитіша у Царстві Танцівниця, чудова Знахарка, яка знає все про чудові лікові трави, найкращі у Царстві Кухарка і Мереживниця, сестричка Оленка, братик Іванко, майстерний Коваль, який може викувати будь-яку чудову річ, найспритніший у Царстві Рибалка, чудовий Лікар і Гусяр, що краще за всіх у Царстві грає і співає. Обери картку, на якій зображений той, ким би ти хотів бути у грі про Казкове Царство».

Кожному з персонажів відповідає певна кількість балів за шкалами прагнення до переваги та прагнення до досконалості, отже, у результаті діагностики досліджувані можуть отримати від 0 до 3 балів за шкалою прагнення до переваги та за шкалою прагнення до досконалості.

ПСИХОДІАГНОСТИКА ЕСТЕТИЧНОЇ ПРИВАБЛИВОСТІ ОБЛИЧЧЯ
ПСИХОДІАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ЛИЦА
PSYCHODIAGNOSTICS OF FACES AESTHETIC APPEAL

© Фоменко К.І., м. Харків

Новітні засоби психодіагностики оцінки психологічних факторів оцінки привабливості обличчя представлені модифікованою експериментальною методикою вивчення ролі макіяжу в оцінці міри привабливості обличчя жінки А. Хергович, З. Хазенеггер, К. Коллер та авторською методикою дослідження об'єму пам'яті на обличчя.

Зміст першої методики представлений стимульним матеріалом, що містить 104 фото обличчя жінок – без макіяжу та з макіяжем, що демонструється за допомогою презентації Power Point для Windows, серед яких перша серія зображень (52 фото) – дівчата та жінки без макіяжу, наступна серія – ті самі жінки з макіяжем. Досліджуваному слід оцінити міру привабливості обличчя жінок, поданих на слайдах, за шкалою: «1- обличчя непривабливе, несимпатичне, навіть неприємне, 2 – загалом непривабливе, 3 – нормальне обличчя, 4 – симпатичне обличчя, 5 – дуже привабливе, красиве та приємне

обличчя». Обробка отриманих даних дослідження враховувала наступні параметри зовнішності: 1) колір волосся – оцінювались середні показники привабливості обличчя у залежності від кольору волосся; 2) вік жінок-моделей; 3) особливості макіяжу – акцент на губи, на очі, природний повсякденний макіяж.

Методика дослідження об'єму пам'яті на обличчя характеризується процедурою демонстрації відібраних з попередньої серії 15 фотопортретів (серед яких відібрано жінки з різною мірою естетичної привабливості) та додаткових (нових, раніше не демонстрованих) 15 фотопортретів, які досліджувалися мали пригадати і вказати. За результатами дослідження фіксується обсяг пам'яті (кількість правильно названих (пригаданих) облич), кількість помилково вказаних облич (розраховується коефіцієнт точності пам'яті) та оцінюється міра впливу привабливості обличчя на якість його запам'ятовування.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ДУХОВНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

МЕТОДИКА ДУХОВНОГО ІНТЕЛЕКТА ЛІЧНОСТІ

METHOD OF PSYCHODIAGNOSTICS OF SPIRITUAL INTELLIGENCE

© Фоменко К.І., Головіна О.Ю., м. Харків

Методика розроблена відповідно до трьохкомпонентної будови конструкту духовного інтелекту, а саме: 1) трансцендентний компонент духовного інтелекту як здатність до самотрансценденції, тобто можливості розширення свідомості, досягнення її вищих станів, здатність до інтуїції як можливості виходити за межі раціонального розуміння життєвого досвіду, здатності до самоусвідомлення та самоконтролю, що дозволяють відчувати цілісність буття; 2) екзистенційний компонент духовного інтелекту як здатність приймати виклики життя, вирішувати проблеми екзистенційної реальності, здатність до пошуку життєвих сенсів, що забезпечуються такими когнітивними властивостями, як об'єктивність і неупередженість мислення, проникливість і далекоглядність; 3) моральний компонент духовного інтелекту представляє собою здатність до моральної саморегуляції та доброчесної поведінки, що ґрунтована на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя.

Методика містить 19 пунктів, психометричний показник одномоментної надійності яких становить 0,708. Ретестова надійність опитувальника становить $r = 0,731$. Дискримінативна валідність опитувальника духовного інтелекту представлена відсутністю кореляційних зв'язків показників духовного інтелекту з показниками віри у паранормальне за методикою Дж. Тобасіка, в адаптації Д.С. Григор'єва. Конвергентна валідність методики представлена позитивними зв'язками трансцендентного компоненту духовного інтелекту та інтегральним рівнем індивідуальної релігійності за методикою І.Ф. Мягкова, Ю.В. Щербатих, М.С. Кравцової, екзистенційного компоненту духовного інтелекту та показниками екзистенційної наповненості за методикою А. Ленгле, К. Орглер, морального компоненту духовного інтелекту та індексом моральної спрямованості за методикою Л.М. Попова, А.П. Кашина.

АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ПСИХОДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

АДАПТАЦИЯ МЕТОДИК ПСИХОДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ADAPTATION OF PSYCHODIAGNOSTICS TECHNIQUES FOR MOTIVATION OF SPORT ACTIVITY

© Фоменко К.І., Полілуєва І.В., м. Харків

Оригінальна шкала задоволення психологічної потреби у фізичних вправах була створена Ф. Вілсоном та В. Роджерсом відповідно до теорії самодермінації Е. Десі-Р. Райана, в якій базовими потребами особистості є потреба у компетентності, потреба у самодетермінації (автономії) та потреба у взаємозв'язку з іншими людьми. Методика Ф. Вілсона та В. Роджерса представлена 15 пунктами (по 5 на кожну шкалу). Величина альфа Кронбаха для шкали із 18 запитань склала 0,733, що є достатнім. Ретестова надійність опитувальника: показано, що кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,762$. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників усіх шкал становлять 20-30 балів. Перевірка конструктивної валідності методики за результатами факторизації дозволила виділити шкали опитувальника: потреба у компетентності, потреба в автономності та потреба у зв'язку з іншими.

Адаптація методики Motives for Physical Activities Measure – Revised (MPAM-R) – «Мотиви фізичної активності» показала, що методика має достатньо високу надійність, що становить 0,711. Опитувальник «Мотивів фізичної активності» представлений такими шкалами: 1) мотив інтересу і задоволення (6 пунктів), 2) мотив компетентності (6 пунктів), 3) мотив зовнішності (6 пунктів), 4) соціальний мотив (5 пунктів), 5) мотив фітнесу (бути у добрій формі) (5 пунктів). Ретестова надійність опитувальника становить $r = 0,682$. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників мотиву інтересу і задоволення становлять 24-36 балів, мотиву компетентності – 23-35 балів, мотиву зовнішності – 26-37 балів, соціального мотиву – 18-28 балів, мотиву фітнесу – 22-30 балів.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY IN THE MODERN WORLD

© Хворост Х.Ю., м. Луцьк

Новітні психотехнології підтримки інформаційно-психологічної безпеки особистості представлені авторською тренінговою програмою вивчення ролі впливу різного виду сучасної інформації в оцінці міри збереження безпеки здоров'я та розробленими автором арт-терапевтичні технології формування

інформаційно-психологічної безпеки у людини.

Зміст першої психотехнології представлений стимульним матеріалом, що містить 70 малюнків зображення різних засобів генерування можливих причин і наслідків ситуацій порушення інформаційної безпеки, що допускають неоднозначне трактування, що демонструється за допомогою презентації Power Point для Windows, серед яких перша серія зображень (35 фото) – зображення позитивного інформаційного стимулювання, наступна серія (35) – ті самі засоби із протилежним стимулом. Досліджуваному обрати 3 найбільш прийнятних для себе зображень із усієї колоди та оцінити міру інформаційної безпеки у конкретній ситуації, поданих на слайдах, за шкалою від 1 до 10, де «10-найбільш ефективно»; та проілюструвати найбільш прийнятне із обраних зображень на папері у вигляді арт-продукти 3-ма свідомо обраними фарбами.

Вправа «Ефективний жарт» спрямована на формування у людини уміння реагувати та почувати себе при цьому у безпеці при отриманні неприємного та приємного компліменту – без виправдовувань та пояснень, підтримання власної впевненості, через жарт. Після індивідуальної роботи учасники створюють груповий арт-продукт за технікою «імпресіоністичний журналінг» позитивний портрет тренінгової групи.

Індивідуальний самонастрій на підтримання власної інформаційно-психологічної безпеки створюється учасниками через вправу «Мандала моєї інформаційної безпеки» через техніку декупаж та засобом природних матеріалів. Структура узору – стандарту мандали розроблена таким чином, що людина вносячи індивідуальне бачення наповненості мандали активізовує на підсвідомому рівні психологічне налаштування на стабілізацію та гармонізацію внутрішнього психо-емоційного стану та інформаційно-психологічної безпеки до будь-якої інформації.

Наступний блок вправ – Кінезіологічний комплекс вправ- спрямований на зняття інформаційного стресу у будь-якій ситуації у повсякденному житті.

За результатами проходження повного комплексу тренінгової програми відбувається підтримка інформаційно-психологічної безпеки особистості зв'язком запропонованого комплексу психотехнологій як на свідомому так і на несвідомому рівні, адже вправи ґрунтуються на арт-терапевтичному впливі.

ІНТЕГРАТИВНИЙ КОУЧИНГ / ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОУЧИНГ

INTEGRATIVE COACHING

© Хомуленко Б.В., м. Харків

Інтегративний коучинг як метод психотерапії бере за основу цілісне уявлення про систему терапії розвинутої інтегративним філософом Кеном Цілбером, який вважає, що будь-який напрямок психотерапії і психологічні школи охоплюють лише фрагмент можливої мозаїки теоретичних положень і практик.

Об'єднуючи в цілісність розрізнені сегменти, ми можемо формувати спектральну модель психотерапії, створюючи таким чином не електичний метод, оснований на запозиченнях від різних парадигмів, а метод, формуючий у терапевта специфічно нову форму мислення. Така форма мислення близька до

позиції Грегори Бейтсона – можливість мислення за межами однієї карти інтерпретації реальності, так званого метамислення, яке є всеохоплюючим, а не виключаючим.

Основний акцент в теорії і практиці інтегративного коучинга здійснюється три основних сегмента психотерапевтичних практик:

1. Еклектичний коучинг. Методом вербальної взаємодії і психотерапії, який орієнтований на свідомий інструктивний вплив психотерапевта на пацієнта.

2. Інтегративний транс. Методи і практика формування комунікативного і психотерапевтичного трансу.

3. Транс персональна драма. Груповий метод психотерапії психодраматичного складу, що інтегрує в собі особисті та над особисті теорії і практики.

Кожен сегмент може виступати як окремий метод і практикуватися окремо один від одного, зберігаючи в собі основну стрижневу філософію психотерапевтичного підходу.

ІГРОВІ ЗАСОБИ В ПСИХОТЕХНОЛОГІЯХ ПСИХОСОМАТИКИ

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОТЕХНОЛОГИЯХ ПСИХОСОМАТИКИ

GAME FACILITIES IN PSYCHO-TECHNOLOGIES OF PSYCHOSOMATICS

© Хомуленко Т.Б., м. Харків

Гра – форма здійснення діяльності чи поведінки, яка відрізняється полімотивацією (поєднанням інтересу до процесу і результату) їх суб'єкта, засобами символізації, інтерактивності, дивергентності і проявляється в ієрархічній реалізації імітативної, рольової, змагальної та маніпулятивної функцій.

Сюжетно-рольова технологія актуалізації внутрішнього діалогу з тілесним Я. Пацієнтам пропонується:

1) створити сюжет, де головним героєм є, наприклад, «людина серця» (якщо діалог пов'язаний із серцево-судинною системою), а іншими героями сюжету є «людина шлунку», «людина нирок», «людина печінки» тощо;

2) розіграти взаємодію персонажів з послідовною зміною ролей;

3) здійснити рефлексію та процес аналіз.

Дана технологія може бути застосована в системі психокорекційної та психотерапевтичної роботи із соматизаціями.

СИМВОЛІЗАЦІЯ В ПСИХОТЕХНОЛОГІЯХ ПСИХОСОМАТИКИ

СИМВОЛИЗАЦИЯ В ПСИХОТЕХНОЛОГИЯХ ПСИХОСОМАТИКИ

SYMBOLIZATION AS A PSYCHOSOMATIC PSYCHOTECHNOLOGY

© Хомуленко Т.Б., м. Харків

Символізація – здатність до створення використання чи інтерпретації символів.

Символ – вид репрезентації когнітивної карти світу особистості, що:

– є інформацією, закодованою у вигляді умовних знаків образної чи абстрактної форми, яка забезпечує доступ до конгломерату культурно-

історичного досвіду;

- служить каркасом для об'єднання особистісних смислів з явищами дійсності, які актуалізували їх;

- бере участь у створенні смислових моделей реальності, завдяки співвіднесенню її феноменів зі змістом індивідуального чи групового, свідомого чи несвідомого досвіду переживань.

Зміст інструкції до техніки застосування символізації в психосоматиці.

I. Подивіться на символи: квадрат, трикутник, коло, п'ятикутна зірка, шестикутна зірка, восьмикутна зірка, нескінченність, сварга, квадратура кола, квітка життя, колесо життя, велика межа.

II. Виберіть той, що за вашими відчуттями втілює ресурс для вирішення проблеми, яка стоїть за вашим симптомом.

III. Уявіть обраний символ зафарбованим різними кольорами і оберіть для нього той колір чи кольорову гаму, яка найбільше до нього підходить.

IV. Подумайте, який звук, поза чи рух підходять для споглядання такого символу. Споглядаючи або відтворюйте звук у певній позі, або уявляйте себе таким, що споглядає відтворюючи звук у певній позі.

V. Зафіксуйте, що ви відчуваєте, переживаєте, які образи, думки приходять вам в голову; які з них є ресурсом?

VI. Спробуйте зорovo накласти образ символу на образ проблемної зони тіла (далі див. V).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ІНТРОСПЕКТИВНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ІМАГІНАЦІЇ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ИНТРОСПЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИМАГИНАЦИИ

EXPERIMENTAL-INTROSPECTIVE METHODTORESEARCH THE ABILITY OF IMAGINATION

© Хомуленко Т. Б., Родіна К.М., м. Харків

Розроблена методика спрямована на вивчення міри здатності до імагінації. Здатність до імагінації – це можливість створення образів уяви, які характеризуються високою мірою чіткості та колірної наповненості, деталізованістю, рухливістю їх елементів, наявністю відчуттів різних модальностей, і таких, що піддаються трансформації та діалогу з їх носієм.

Легкість в імагінації означає високу міру спроможності швидко створювати образи за заданою інструкцією, високу довільність уяви, її загальну продуктивність.

Яскравість імагінації характеризує здатність до уявлення яскравих, кольорово насичених та чітких образів.

Деталізованість імагінації характеризується здатністю до деталізації, образу, уявлення образу у різноманітних «прорисованих» деталей.

Динамічність представляє собою мимовільну рухливість уявних образів, динаміку елементів образу протягом процесу імагінації.

Контакт в імагінації є здатністю до встановлення контакту з уявним об'єктом, тобто можливість носія образу здійснити уявний контакт з ключовим

елементом образу.

Сенсорність представлена наявністю інших, крім візуальних, відчуттів, які супроводжують процес створення образу і маніпуляції з ним.

Інструкція: «Вам будуть запропоновані три завдання, кожне з яких направлено на вивчення вашої здатності створювати образи в своїй уяві. Після кожного завдання оцініть якість образу в балах від 0 до 5 за такими характеристиками». Далі наводяться характеристики здатності до імагінації (шкали методики).

Завдання № 1. Уяви кімнату, будь-яку, яку ти хочеш. Що в ній знаходиться? Уяви в ній кішку. Що вона робить? Поклич кішку. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти інші відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Завдання № 2. Уяви людину. Як вона виглядає? Що вона робить? Звернися до неї. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти інші відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Завдання № 3. Уяви будь-який свій внутрішній орган як живу істоту. Як вона виглядає? Що вона робить? Звернися до неї. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Методика може бути використана для психодіагностики образної уяви особистості.

МЕТОДИКА «ДЕСКРИПТОРИ ІНТРАЦЕПТИВНИХ ВІДЧУТТІВ»

МЕТОДИКА «ДЕСКРИПТОРЫ ИНТРАЦЕПТИВНЫХ ОЩУЩЕНИЙ»

METHOD "DESCRIPTORS OF INTRACCEPTIVE SENSATIONS"

© Хомуленко Т. Б., Родіна К.М., м. Харків

Методика представляє собою модифікацію російськомовної методики «Вибір дескрипторів інтрацептивних відчуттів» О.Ш.Тхостова. Перелік інтрацептивних відчуттів включає наступні: тиск, важкість, холодок, гарячий, темний, залоскотати, біль, розпирання, щемить, охоплює, пульсує, смакає, приємний, вібрує, огидний, обпалює, липкий, в'ялий, напружений, тупий, булькає, прилив, мокрий, ломота, пестливий, вологий, дзвеніти, гіркий, смачний, розливається, солодкий, задоволення, отруєння, порушення, жар, спустошення, пече, кислий, голод, тріск, оніміння, слабкість, тремтіння, сверблячка, укол, солоний, тягне, гострий, сухий, легкість, рух, нудота, хрип, биття, задуха, зупинилося (стоїть), хлюпати, шерех, дзижчання, дряпнути, твердий, спалах, сплеск, пружний, терпкий, стискається, вщухають, лихоманка, ціпеніти, занити, терзати, пересичення, м'який, виснажливий, теплий, виснаження, пронизувати, озноб, частішає, погано, ріже.

До створеного переліку інтрацептивних відчуттів пропонується наступні інструкції:

Оціни, будь ласка, свої відчуття, які властиві твоєму тілу, коли ти здоровий! Закреслюючи або обводючи цифру, що відповідає твоєму відчуттю, не орієнтуйся ні на кого, так як немає ні хороших, ні поганих відповідей. Заздалегідь дякуємо за відповідь! При відповіді на пункти тестування необхідно керуватися наступними позначеннями: 0 - це відчуття відсутнє; 1 - мала, низька

вираженість даного відчуття; 2 - рівень вираженості відчуття нижче середнього; 3 - середній рівень вираженості відчуття; 4 – рівень відчуття вище середнього; 5 - це відчуття максимально виражено.

Оціни, будь ласка, свої відчуття, коли ти хворий!

Оціни, будь ласка, свої відчуття, коли ти зайнятий фізичною активністю!

Дана методика може бути використана для дослідження та порівняння рівня відчуттів у різних категорій людей (здорових, психосоматичних та інших хворих, людей з адикціями тощо) та у різних вікових групах.

ОПИТУВАЛЬНИК «ОБРАЗ «Я»-СПЕЦИАЛИСТ В ДІЯЛЬНІСНІЙ СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ»

ОПРОСНИК «ОБРАЗ «Я»-СПЕЦИАЛИСТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ»

THE QUESTIONNAIRE «THE IMAGE OF «I AM AN EXPERT» IN ACTIVITY STRUCTURE OF PROFESSIONAL ADAPTATION»

© Чайкіна Н.А., м. Полтава

Авторы-разработчики В.Ф.Моргун, Н.А.Чайкина (1997 г.). Методика включает 2 самооценочные шкалы: левую – как часто приходится заниматься таким видом деятельности и правую – отношение к данной деятельности (за выбором значимости 1-9), которые содержат 27 видов деятельности. Анализ результатов включает показатель рефлексивных характеристик профессиональной адаптации личности: уровень профессиональной адаптации (низкий, средний, высокий) через степень совпадений «Я»-базового и «Я»-ситуационного; определение ее объекта (идет адаптация к социальной ситуации развития или к личностным новообразованиям); ведущую деятельность по: содержанию направленности (предметно-орудийная, общение, самодетельность), уровню освоения (обучение, воспроизведение, творчество), форме реализации (моторная, перцептивная, рече-мыслительная), пространственно-временным ориентациям (ориентация на прошлое, настоящее, будущее), эмоциональному отношению к профессиональной деятельности (негативное, амбивалентное, положительное) и тип образа «Я»-специалист (деловой, коммуникатор, экзистенциалист, ученик, исполнитель, творец, преобразователь, атрибуционист, перфекционист, опытный, конъюнктурщик, прогнозист, пессимист, неопределенный, оптимист), то есть все то, что включено в психологию производственной среды.

ТЕСТ ПРИСТОСУВАННЯ / ТЕСТ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ

TEST OF ADAPTATION

© Н.А.Чайкіна, м. Полтава

Тест есть модификацией методики Х.Белла, которую Н.А.Чайкина представила в 1997г. Тест включает три шкалы: субмиссивность (с), эмоциональность (d), гостильность (е), что позволяет диагностировать их уровень (низкий, средний и высокий). Шкала «с»-субмиссивность включает в себя 35 вопросов о стойкости/нестойкости поведения личности в различных производственных ситуациях; шкала «d»-эмоциональность включает в себя 34

вопроса о позитивных/негативных реакциях человека на различные производственные ситуации и выявить уровень адаптивности; шкала «е»-гостильность включает в себя 30 вопросов о дружелюбии/враждебности в отношениях с другими людьми. Диспозиционные характеристики связывают готовность/не готовность личности к адаптации в данной производственной ситуации с условиями предшествующей деятельности, в которых формируется устойчивая предрасположенность к реализации определенных адаптивных стратегий действия.

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ
«ЯК ПЕРЕТВОРИТИ СТРЕС ІЗ ВОРОГА НА СОЮЗНИКА?»
ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ
«КАК ПРЕВРАТИТЬ СТРЕСС ИЗ ВРАГА В СОЮЗНИКИ?»**

**PSYCHO-CORRECTION PROGRAM FOR TEENS
«HOW TO TRANSFORM STRESS FROM THE ENEMY TO THE ALLIES?»**

© Чаркіна О.А., м. Кривий Ріг

У зв'язку зі слабкою дослідженістю особливостей перебігу і подолання підліткового стресу, і майже повною відсутністю методичних розробок у цьому напрямку ми вирішили адаптувати (з деякими суттєвими модифікаціями) вправи для дорослих, запропоновані в роботах В.І. Розова, М.Є. Сандомирського, Т.Б. Хомуленко, Т.С. Яценко, Мері Хартлі та ін., результатом чого стала комплексна програма, у основу якої покладено різні технології стрес-менеджменту: ресурсного копінг, тайм-менеджменту, релаксаційні, тілесно-зорієнтовані методи, медитативні техніки, аутосугестію та візуалізацію.

Мета: підвищення стресостійкості підлітків через формування у них позитивного образу стресової ситуації, підвищення рівня асертивності та навчання прогнозуванню власної ситуативної поведінки.

Завдання програми:

- розширити знання про стрес, психологічні механізми захисту особистості, методи управління стресом;
- відпрацювати навички рефлексії стресових станів;
- змінити дезадаптивний стиль реагування на стрес, хибні когнітивні уявлення про власну поведінку в стресовій ситуації;
- сформувати психологічну культуру особистості в сфері її саморегуляції;
- відреагувати і пропрацювати травматичний досвід учнів;
- озброїти навичками нервово-м'язової релаксації, медитативного дихання та аутогенного тренування;
- розвинути навички саморегуляції та самоконтролю;
- розширити можливості самопізнання і саморозвитку;
- створити сприятливий соціально-психологічний клімат в учнівському колективі.

Цільова аудиторія: старші підлітки (учні 14-15 років). **Кількість учасників групи:** 10-15 осіб. **Сценарій занять:** 12 занять тривалістю 60-90 хв.

**ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВНЗ**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ НАЛАЖИВАНИЯ
ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗ**

**INNOVATIVE PSYCHOTECHNOLOGIES OF HARMONIZATION OF EFFECTIVE
PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION**

© Черенщикова Д.В., м. Суми

Теоретичне моделювання механізмів оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ відбувається на основі позитивно-терапевтичної (Н. Пезешкіан) інтерпретації принципів суб'єктного підходу (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Є.І. Ісаєв, З.С. Карпенко, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, С.І. Подмазін, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко), що дозволяє застосовувати інноваційні психотехнології на шляху задоволення потреб і запитів сучасної психолого-педагогічної практики.

Інноваційне психотехнологічне моделювання педагогічного спілкування у ВНЗ відбувається відповідно до принципу когерентності поняттєво-термінологічного апарату суб'єктно-ціннісного підходу з концептуально-методичними засадами позитивної психотерапії. Психотехнологічними механізмами оптимізації педагогічного спілкування в координатах суб'єктно-ціннісної моделі виступають баланс свободи і відповідальності, прийняття і справедливості, узгодження особистісної і професійної ідентичності в процесі самореалізації науково-педагогічних працівників ВНЗ.

В основу розроблюваного психотехнічного проекту оптимізації педагогічного спілкування покладена ідея впливу суб'єктного волевиявлення викладача на здатність фасилітативного супроводу навчальної діяльності студентів, гармонізацію особистісної і професійної ідентичностей, встановлення продуктивного контакту, а також на налагодження мотиваційно-ціннісного каналу педагогічного спілкування.

**РОЗВИТОК ТА КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧИХ ЕМОЦІЙ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ
МУЗИЧНИХ ТВОРІВ**

**РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКИХ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

**DEVELOPMENT AND CORRECTION OF CHILD'S EMOTIONS IN THE PROCESS OF
PERCEPTION OF PIECES OF MUSIC COMPOSITION**

© Чернякова О.В., м. Слов'янськ

Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного сприймання творів мистецтва відповідно до мовних та жанрово-стильових принципів культури. У зв'язку з цим, залучення до мистецтва як фактору формування особистості розумово відсталого дитини є усвідомленою необхідністю.

Мета авторської програми – розвиток та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів на основі сприймання музики через формування одного з

головних її компонентів – емоційно-естетичного ставлення до музики. Заняття кожного етапу мають визначену структуру, яка складається з трьох частин.

Частина 1. Вступна. Мета – налаштувати групу на сумісну працю, виявити емоційний контакт між всіма учасниками, а також підвищувати інтерес до музики у процесі розвитку знань та умінь. Основні фази даної частини – вступна бесіда, привітання, ігри.

Частина 2. Основна. Входять музичні етюди, музично-ритмічні ігри та вправи, направлені на розвиток та часткову корекцію емоційно-особистісної й пізнавальної сфер розумово відсталої дитини, а також на формування адекватного емоційно-естетичного ставлення до музики. Основні фази: елементи казкотерапії з імпровізацією; елементи психодрами; музично-ритмічні ігри та вправи; музичні розповіді; психоемоційні етюди, основна мета яких – розвиток здібностей розуміти емоційні стани інших людей та вміти адекватно виражати свій настрій; музично уявне малювання, кляксографія, пантоміма.

Частина 3. Заклучна. Мета – закріплення одержаних знань, а також виявлення позитивних емоцій від роботи на занятті. Передбачається підведення підсумків, проведення ритмічних розслаблень, психогімнастичні етюди.

КОМПЛЕКС МЕТОДИЧНИХ ЗАСОБІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА ВНЗ, ЩО ПОЗИТИВНО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

КОМПЛЕКС МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА ВУЗА, КОТОРЫЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ВЛИЯЮТ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

COMPLEX OF METHODOICAL RESEARCH TOOLS PSYCHOLOGICAL THE QUALITIES OF A TEACHER-TUTOR OF UNIVERSITIES, WHICH HAVE A POSITIVE EFFECT ON EFFICIENCY EDUCATIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS

© Чугасва Н.Ю., м. Київ

Психодіагностичний комплекс методичних засобів дослідження психологічних якостей педагога-наставника ВНЗ, що позитивно впливають на ефективність освітньої соціалізації студентів включає: методику емоційного самоусвідомлення О.І. Власової та М.А. Березюк; методику дослідження соціального інтелекту Дж.Гілфорда та М.О'Салівена; опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» Р.Кеттелла; психогеоетричний тест С.Деллінгера; авторську анкету ефективності роботи наставників академічних груп студентів; методику діагностики рівня розвитку соціальної активності особистості та колективу О.І.Власової; соціометричний метод Дж.Морено; опитувальник «Пультар» Л.Г.Почебут; показники успішності навчання студентів.

Комплекс розроблено у рамках дисертаційного дослідження Н. Ю. Чугасової «Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів»: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010.

Висвітлено у монографії: Чугасова Наталя Юрійвна «Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів»: монографія. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – 200 с. (ISBN 978-617-640-313-5).

**ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНИНГА
ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

**PROGRAM OF PROFESSIONAL REFLEXIVE TRAINING FOR THE FORMATION
OF THE IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

© Шаповал І. М., м. Кривий Ріг

Програма тренінгу побудована на розумінні ідентичності психолога як усвідомленої професійної відповідності, що реалізується у цілісній професійній Я-концепції, сформованих професійно важливих якостях та у рефлексивній позиції як суб'єкта професійної діяльності. Передбачено три блоки.

1. Блок «Професійне самопізнання». Мета: вивчення, усвідомлення й аналіз студентами власних індивідуальних властивостей відповідно до специфіки та вимог професійної діяльності. Завдання – формування уявлення про сутність та професійну детермінованість професійно важливих якостей, механізми, закономірності та умови формування особистості психолога-професіонала.

2. Блок «Професійне самомоделювання». Мета: створення майбутнім психологом індивідуально-прийнятної теоретичної моделі професійного розвитку, що дозволяє інтегрувати результати професійного самопізнання, саморозуміння і самодетермінації. Завдання – визначення та усвідомлення студентами умов, за яких власні особистісні властивості матимуть конструктивний характер (сприятимуть успішності професійної діяльності), а за яких – деструктивний.

3. Блок «Професійний саморозвиток». Мета: корекційно-розвивальна робота на основі створеної у професійній свідомості студента теоретичної моделі. Завдання – визначення і застосування практичних способів і прийомів реалізації компенсаторних механізмів до деструктивних, а також напрямів і заходів щодо подальшого розвитку наявних конструктивних властивостей.

**ТРЕНІНГ ДЛЯ СУДОВИХ ЕКСПЕРТІВ МВС УКРАЇНИ
«НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ»**

**ТРЕНИНГ ДЛЯ СУДЕБНЫХ ЭКСПЕРТОВ МВД УКРАИНЫ
«ПРИБРЕТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ»**

**TRAINING FOR FORENSIC EXPERTS MIA OF UKRAINE
«PURCHASE OF PROFESSIONAL-PSYCHOLOGICAL QUALITIES»**

© Шевцов С.О., м. Харків

Тренінг «Набуття професійно-психологічних якостей» працівниками Експертної служби МВС України апробований на працівниках Харківського науково-дослідного експертно-криміналістичного центру МВС України. Цільова спрямованість запропонованого тренінгу – формування у судових експертів професійно-психологічних якостей та навичок, які сприяють набуттю справжньої професійної майстерності.

Тренінг проводиться в чотири етапи (відповідно до 4-х блоків якостей). На

кожному з етапів передбачено таку послідовність дій: визначення спільно з працівниками основних важливих якостей та їх характеристик – визначення працівниками форм (та прикладів) прояву цих якостей в професійній діяльності – визначення спільно з працівниками шляхів набуття важливих якостей.

Перший етап «Навички професійно-психологічного спостереження». Мета: довести до персоналу види спостережливості (криміналістична та психологічна); обґрунтувати значущість криміналістичної та психологічної спостережливості; розглянути способи психологічної спостережливості за людиною (збоку, при розмові, при професійному контакті); довести можливості формування спостережливості шляхом виховання визначених психічних функцій (відчуття, сприйняття, увага).

Другий етап «Вольові якості». Мета: довести до персоналу роль вольових якостей, як однієї із сторін людської психіки, що забезпечують людині можливість свідомо регулювати свої дії та учинки відповідно до поставленої мети з урахуванням певних обставин; визначити компоненти емоційно-вольової стійкості експерта, що акумульовані у вольових якостях експерта (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка, самовладання, мужність, сміливість, рішучість, стійкість); визначити зв'язок вольових якостей з інтелектом та моральними якостями особливості; сформулювати основні вимоги для формування вольових якостей.

Третій етап «Емоції та почуття». Мета: довести значення вміння управляти своїми емоціями в умовах нервової напруги, що виникає в професійній діяльності судового експерта; розглянути позитивні і негативні емоції і їх вплив на нервову систему; розглянути можливі форми емоційних станів людини (настрій, пристрасть, афект); визначити форми почуттів (моральні, естетичні, пізнавальні); розглянути фази стресу (тривоги, опору, виснаження); визначити способи формування емоційної стійкості.

Четвертий етап «Внутрішнє переконання». Мета: розглянути поняття внутрішнього переконання, як результат пізнавальної діяльності судового експерта; розглянути основні аспекти внутрішнього переконання (гносеологічний, логічний, психологічний, етичний); «розкласти» внутрішнє переконання на системні елементи; на підставі здійсненого аналізу дійти висновку про внутрішнє переконання, як спосіб досягнення об'єктивної істини.

Запропонований тренінг «Набуття професійно-психологічних якостей» для працівників Експертної служби МВС України може бути використаний керівниками експертних підрозділів для підготовки персоналу до роботи у складних психологічних умовах, під впливом негативних емоційних факторів, з неврівноваженими громадянами.

Отримані в ході тренінгу навички сприятимуть формуванню необхідних професійно-психологічних якостей у судових експертів МВС України та підвищення рівня їх компетентності.

**ПСИХОТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІОТЕХНІЧНИХ
СИСТЕМ ДІЯЛЬНОСТІ**

**ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОТЕХНИЧЕСКИХ
СИСТЕМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PSYCHOTECHNOLOGY OF ENSURING DEVELOPMENT OF SOCIAL-
TECHNICAL SYSTEMS OF ACTIVITY**

© Шевяков О.В., м. Дніпро

Обґрунтовано вибір соціотехнічних систем діяльності як об'єкта спрямування заходів їх психологічного забезпечення й вдосконалення як різновиду впливу на розвиток.

Запропоновано концепцію психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем для різних видів діяльності, яка ґрунтується на необхідності постійної залученості інженерних психологів і психологів праці до процесу проектування та структурну модель, що складається з чотирьох підсистем: спонтанної відображально-моделюючої активності проектувальника, зовнішньої взаємодії з соціумом, психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності та інтегральної регуляції розвитку.

Побудовано класифікацію та визначено принципи застосування дослідницьких та формувально-розвивальних методів, які повинні використовуватись при психологічному забезпеченні розвитку соціотехнічних систем, починаючи з ранніх стадій їх проектування.

Розроблену концепцію було апробовано на матеріалі операторської діяльності у металургійному (прокатному) виробництві, діяльності операторів блокового щита керування атомних електростанцій, розробників та користувачів знакових систем мережі Інтернет та природоохоронної діяльності.

Розроблено та впроваджено у вигляді професійних тренінгів психологічні заходи щодо підвищення рівня працездатності фахівців, що ґрунтуються на використанні прийомів довільної психологічної саморегуляції функціонального стану в процесі трудової діяльності. Розроблено критерії професійного відбору операторів, які спираються на традиційні тестові психологічні методики дослідження уваги, пам'яті, мислення, апаратурні психофізіологічні методи, а також навички роботи з комп'ютером.

**ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС З ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА
СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКІЛ
(УКРАЇНОМОВНИЙ ВАРІАНТ)**

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ
СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛ (УКРАИНОЯЗЫЧНЫЙ ВАРИАНТ)**

**DIAGNOSTIC COMPLEX ON IDENTIFICATION OF LEVEL OF SOCIALIZATION
AND THE SOCIAL INTELLIGENCE OF PUPILS OF THE MAIN AND SENIOR
SCHOOLS (UKRAINIAN-SPEAKING OPTION)**

© Шестопалова О.П., м. Кривий Ріг

У комплексі представлені адаптовані україномовні психодіагностичні методики: «Визначення соціально віку та рівня соціальної компетентності

підлітків та юнаків», «Виявлення показників соціально-психологічної занедбаності учнів 7-11 класів». Для психологічної оцінки спотворення процесу соціалізації комплекс містить адаптовані до віку варіанти методик «Виявлення типових способів розв'язання важких ситуацій», «Оцінка факторів ризику девіантної поведінки в освітньому закладі» та методика виявлення рівня егоцентризму у підлітків.

**ПРОГРАМА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ
«ВІД ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ДО ПОБУДОВИ КАР'ЄРИ»**

**ПРОГРАММА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА
«ОТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДО ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ»**

**PROGRAM OF THE ELECTIVE COURSE «FROM CAREER GUIDANCE TO
CAREER CREATION»**

© Шестопалова О.П., м. Кривий Ріг

Програма має профорієнтаційну спрямованість й містить: 1) вивчення особистості учнів, їхніх інтересів, їх нахилів та здібностей; 2) планування часової перспективи та життєвих планів засобами футуропрактики; 3) ознайомлення школярів з різними видами праці і професіями, вивчення змісту тієї чи іншої професії, вимог до неї, перспектив її розвитку і шляхів отримання необхідної професійної підготовки, 4) індивідуальна консультативна робота зі школярами, спрямована на уточнення і коригування персонального вибору.

ЖИВІ БУДИНКИ МОЄЇ РОДИНИ

ЖИВЫЕ ДОМА МОЕЙ СЕМЬИ

ALIVE HOUSES OF MY FAMILY

© Шило О.С., м. Кривий Ріг

Техніка є модифікацією техніки «Живий будинок» (Н. Кедрової, О. Тараріної). Призначена для діагностики внутрішньо-сімейних стосунків. Дозволяє отримати знання про особливості внутрішньо-сімейної перцепції, її залежності від домінуючих сімейних поглядів та установок, з'ясувати функції кожного члена сім'ї та порівняти їхні погляди.

В процесі обговорення й аналізу отриманих малюнків досягається глибоке розуміння клієнтом сімейних ролей та їхнього розподілу, залежності поглядів кожного члена сім'ї від родинної історії, усвідомлення взаємовпливів та взаємозалежностей, які притаманні власній родині клієнта і можуть бути запозиченими у попередніх поколінь.

Техніка може бути елементом корекційної або консультативної роботи з родиною, або застосована в індивідуальній психокорекційній роботі.

**ПСИХОРОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «РОЗВИТОК ОБРАЗУ Я ЧЕРЕЗ
ИНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ДІЇ»**

**ПСИХОРАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «РАЗВИТИЕ ОБРАЗА Я
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ»**

**PSYCHO-DEVELOPMENTAL PROGRAM "DEVELOPMENT of SELF-IMAGE
THROUGH INTELLECTUAL ACTION"**

© Щербак Т. І., м. Суми

Мета психорозвивальної програми полягає в активізації і гармонізації розвитку образу Я через інтелектуальні дії особистості, що знаходиться в періоді репрезентативного інтелекту. Програма розрахована на 26 годин. Структурно побудована з двох блоків. Перший спрямовано на формування системи адекватних уявлень про себе та гармонійного образу Я і всіх його структурних аспектів – соціального, когнітивного, поведінкового, емоційно-оціночного. Призначення другого блоку – активізація інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії, вміння оперувати образами (розуміти та передавати специфіку образу; вміння доволіно актуалізовувати образи; використовувати в мисленні модельні образи; грати в образно-рольові ігри, створювати сюжет).

Для реалізації поставлених завдань здійснюється вплив на емоційно-вольову (пізнання своїх емоційних станів, домінуючих почуттів, способів реагування в різних ситуаціях), когнітивну сферу (складання сукупності різнобічних знань про себе і оточуючий світ), поведінкову (пізнання власних інтересів, цінностей, мотивів, що визначають діяльність і поведінку), соціальну (усвідомлення особливостей взаємодії, стратегій спілкування, сприйняття себе іншими), що відповідають основним аспектам структури образу Я.

Заняття містять образно-рольові, сюжетні, режисерські, конструкторські ігри, ігри-драматизації, програвання модельних та умовних ситуацій, розв'язання проблемних ситуацій, моделювання конструкцій, імітаційну діяльність, малювання. Оптимально поєднані різновиди продуктивної творчої діяльності сприяють ампліфікації розвитку особистості у період репрезентації інтелекту.

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ЦІЛЕЙ ДОСЯГНЕННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛЕЙ ДОСТИЖЕНИЙ В УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**PSYCHODIAGNOSTICS OF ACHIEVEMENT GOALS IN THE EDUCATIONAL
ACTIVITY OF THE MIDDLE SCHOOL PUPILS**

© Щербакова О.О., м. Харків

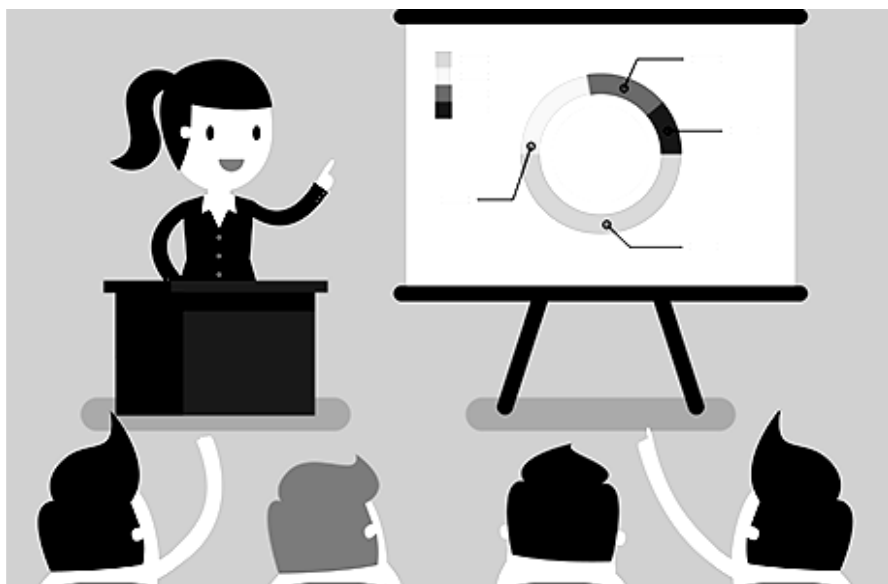
У результаті перевірки моделі цілей навчальних досягнень відповідно до теорії Е. Еліота та Х. МакГрегора ми отримали несподівані результати, що не відповідають гіпотезі про існування чотирьох основних цілей навчальних досягнень – цілей уникнення, результативного уникнення, досягнення (пізнання) і результативного досягнення. Емпірична перевірка та верифікація цієї моделі показала, що існують три основні цілі навчальної діяльності – 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною

тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічно успішністю у школярів; 2) цілей вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілей переваги над однокласниками, яка взаємообумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

Адаптований опитувальник характеризується високою надійністю та валідністю і спрямований на визначення трьох провідних цілей навчальної діяльності – бути кращим або не гіршим за інших (цілі переваги над однокласниками), вдосконалювати свою навчальну майстерність і пізнавати та мати високі оцінки (цілі вдосконалення навчання), а також уникати навчальних невдач, поганих оцінок, ситуацій нерозуміння матеріалу (цілі уникнення навчальних невдач).

Частина 2

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ



Л. М. Абсаямова

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОК ІЗ ПОРУШЕННЯМ
ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ**

Емпіричне дослідження мало за мету визначити психологічні особливості жінок із порушенням харчової поведінки. Було вирішено такі **задачі**: 1. Визначити види порушень харчової поведінки; 2. Визначити особливості ставлення до себе жінок с порушенням харчової поведінки; 3. Визначити рівень задоволеності власним тілом.

У роботі застосовані теоретичні та емпіричні методи аналізу проблеми.

В методичний комплекс для вивчення особливостей жінок с порушенням харчової поведінки включено наступні методики: Голландський опитувальник харчової поведінки (DEBQ); тест «Чи любите ви своє тіло» (І. Г. Малкіна-Пих); Опитувальник самостворення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв).

В результаті теоретичного аналізу визначено, що вивченню психологічних аспектів харчової поведінки, її розладів та порушень присвятили свої роботи чисельні дослідники, такі як Х. Е. Долл, Г. Ш. Ашурова, А. А. Марков, Дж. Терренс Уілсон, Кетлін М. Пайк, І. І. Федорова; Н. Ю. Красноперова, В. Д. Менделевич, І. Г. Малкіна-Пих, Ю. Л. Савчикова, С. Дж. Фрайберн, В. Я. Семке; Т. Г. Вознесенська, А. В. Вахмістров, П. Норман, Б. А. Девіс та інші. Але, незважаючи на те, що накопичено багатий досвід з вивчення особливостей харчової поведінки, ця проблема ще не достатньо вивчена. Сам термін «харчова поведінка» уведений для позначення сукупності дій, чинених у процесі харчування, якісних і кількісних характеристик споживаного живильного раціону. В. Д. Менделевич розглядає харчову поведінку як ціннісне відношення до їжі, а також стереотип харчування як в повсякденних умовах, так і в ситуації стресу. За його думкою, харчова поведінка орієнтована на образ власного тіла, і полягає в діяльності по формуванню цього образу.

В нашому емпіричному дослідженні взяло участь 250 жінок. Усі учасниці дослідження стежать за своєю фігурою і часто сидять на дієтах. Участь в дослідженні була добровільною. Середній вік досліджуваних 26 років (min=18, max=52, $\sigma=7,8$). Вибір визначали поставлені в цій роботі завдання і здійснювався за наступними критеріями: стать, вік, тілесне і психічне здоров'я. З одного боку, вибір був обумовлений психологічними причинами (оскільки саме в цьому віці відбувається остаточне становлення Я-концепції, що дозволяє говорити про більш-менш стійкі характеристики особистості), а з іншого боку – фізіологічними, коли тіло жінки сформоване, і вона відчуває його відносно постійність, не залежну від гормональних перебудов.

Емпіричне дослідження показало, що у більшості досліджуваних (38%) є схильність до зайвого контролю за кількістю з'їденої їжі («Обмежувальна харчова поведінка»). У 28% жінок погано розвинений контроль над тим, що і в якій кількості з'їдається. У нормі контроль над харчовою поведінкою у 34% респондентом; 32% досліджуваним властиво переїдати за компанію, в ресторанах і кафе, де страви апетитно виглядають, і навіть на дієті вони не можуть відмовити собі в смачній свіжоспеченій булочці («Екстернальна

харчова поведінка»); 26% досліджуваних нелегко піддаються спокусі з'їсти що-небудь смачне, вони легко переносять будь-яку дієту. У 28% респонденток бажання поїсти виникає у відповідь на негативні емоційні стани. («Емоційгенна харчова поведінка»).

Ступінь задоволеності власним тілом досліджувалася за допомогою методики «Чи любите Ви своє тіло» І. Г. Малкіної-Пих. У більшості опитаних жінок (38%) виявлена дуже висока міра незадоволення своїм тілом. Власне тіло їх дратує, а розмови про нього вганяють в депресію, все це супроводжують різні погіршення здоров'я. Таким жінкам треба навчитися приймати себе таким, якими вони є, прислухатися до свого тіла.

Результати дослідження особливостей самоставлення за методикою В. В. Століна та С. Р. Пантелєєва представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл показників самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв) за вибіркою досліджуваних (%)

Шкали	Рівні		
	високий	середній	низький
Відкритість	60	38	2
Самовпевненість	24	62	14
Самокерування	38	48	14
Дзеркальне Я	50	40	10
Самоцінність	36	44	20
Самоприйняття	38	38	24
Самоприв'язаність	48	48	4
Конфліктність	28	62	10
Самозвинувачення	40	46	14

Як видно з таблиці, у 60% респондентів виявився високий рівень показників за шкалою «Відкритість», що може вказувати на бажання відповідати загальноприйнятим нормам поведінки і взаємин з навколишніми людьми. Високі показники за шкалою «Дзеркальне-Я» може свідчити про те, що досліджувані сприймають себе прийнятими навколишніми людьми, вони відчують, що їх люблять інші, цінують за особистісні і духовні якості, за здійснювані вчинки і дії, за прихильність груповим нормам і правилам, відчують в собі товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточенням, легкість встановлення ділових і особистих контактів. 48% респондентів мають високі значення за шкалою «Самоприв'язаність» – такі люди прагнуть зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне – бачення і оцінку себе; відчуття самодостатності і досягнення ідеалу заважає реалізації можливості саморозвитку і самовдосконалення; перешкодою для саморозкриття може бути також високий рівень особистісної тривожності, схильність сприймати навколишній світ як загрозливий для самооцінки.

Отримані результати дали підставу розробити тренінгову програму, яка спрямована на гармонізацію свого психологічного стану та формування відповідних навичок харчової поведінки.

А. І. Агаркова

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНОГО Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДУ)

Визначення поняття і сутності соціального Я можливе в рамках розуміння його як складової Я-концепції. Я-концепція та її компоненти виступають об'єктами міждисциплінарних досліджень. В науковій літературі існують різні підходи до вивчення Я-концепції, що з одного боку, дозволяє виявити її різні компоненти, а з іншої – ускладнює визначення даного феномену і виявлення конкретного змісту даного поняття. В сучасній психологічній науці немає єдиного трактування поняття «Я-концепція» і уявлень про структуру даного феномену.

Роджерс К. вважав, що Я-концепція – організована і доступна усвідомленню структура уявлень про себе, яка включає уявлення про власні характеристики і можливості, уявлення про себе по відношенню до інших і оточуючого середовища, ціннісні характеристики, засновані на особистісному досвіді, цілі та ідеали, що мають позитивне або негативне значення (Роджерс К.Р., 1994). На думку Ф.Райса, Я-концепцію можна визначити як свідоме когнітивне сприйняття й оцінку індивідом самого себе, тобто думки про себе. «Я-концепцію» можна також назвати самопередбачуваною, гіпотетичною ідентичністю (Райс Ф., 2000).

На основі аналізу різних теоретико-методологічних підходів щодо розуміння Я-концепції і виділення її структурних компонентів, можна виокремити наступні сутнісні аспекти соціального Я: 1) соціальне Я пов'язане як із характером ситуації соціальної взаємодії, так і з соціальними ролями, які виконує індивід, щоб адаптивно реагувати на ці ситуації і отримувати позитивну оцінку з боку соціального оточення; 2) соціальне Я (в концепції Ч.Кулі – «дзеркальне Я») – це соціальний аспект уявлень людини про себе, що формується з різними «іншими» на основі оцінок та очікувань «іншого»; 3) соціальне Я представляє собою сукупність засвоєних суспільних цінностей і установок; 4) індивід виступаючи є представником багатьох соціальних груп, тому має стільки ж різних соціальних Я, скільки існує груп, що складаються з осіб, чию думку він цінує; 5) соціальне Я виступає як модальність образу Я, самооцінки і поведінки індивіда через уявлення «дзеркального іншого» про нього – якості, ролі, статуси, цінності; 6) соціальне Я виступає як цілісна сукупність соціальних ідентифікацій (формуючись в процесі соціально-психологічної взаємодії з оточенням), котра сприяє успішній соціальній і психологічній адаптації в конкретному соціокультурному середовищі.

Таким чином, соціальне Я в структурі Я-концепції з одного боку, представлене як система усвідомлюваних особистістю ідентифікацій, соціальних ролей, установок і цінностей, що виконує адаптивну та інтерпретативну функції в процесі соціальної взаємодії, а з іншого – це сукупність уявлень про себе, отриманих через досвід та інтерпретацію впливу оточуючого середовища, тобто оцінки значимих інших соціального образу Я.

Особистісна і соціальна ідентичності представляють собою цілісну сукупність категоріальних структур, що залежні від соціальної, професійної, вікової приналежності суб'єкта (тобто спектру соціальних ролей індивіда), а параметром сформованості ідентичності виступає когнітивна складність. Як зазначають ряд досліджень (Майерс Д., 2001), когнітивна складність не тільки відбиває диференційованість свідомості в деякій змістовній області, але й пов'язана з гнучкістю, адаптивністю реальної поведінки суб'єкта, корелює із ступенем свободи особистості в змістовній області, яка аналізується. Індивіди з високою когнітивною складністю виказують меншу асимілятивну проєкцію, тобто характеризують інших людей як менш схожих на них. Відмінності в оцінці людей між когнітивно-простими і когнітивно-складними індивідами полягає в тому, що останні ліпше об'єднують суперечливу інформацію про одну і ту ж людину і надають амбівалентні характеристики відносно себе та інших людей, що сприяє підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації.

Отже, сформованість соціального Я відображає цілісна, холістична сукупність особистісних і соціальних ідентифікацій (формуючись в процесі соціально-психологічної взаємодії з оточенням) – ідентичність, що характеризується когнітивною складністю і котра сприяє успішній соціальній і психологічній адаптації в конкретному соціокультурному середовищі.

Для визначення особливостей і когнітивної складності соціальної і соціально-психологічної ідентичності було застосовано «Тест двадцяти тверджень на самоставлення», розроблений М.Куном і Т.Макпартлендом (Назарчук Е.Я., 1994). Респондентам пропонується надати 20 відповідей на питання «Хто Я?».

Експериментально-діагностичне дослідження проводилося серед студентів спеціальності «соціальна робота» Запорізького національного технічного університету – $n=80$ опитаних (1 курс – 20 опитаних, 2 курс – 20 опитаних, 3 курс – 20 опитаних, 4 курс – 20 опитаних).

Соціальна ідентичність представлена суб'єктивними ідентифікаціями за психологічними особливостями опитаних – 82% складають суб'єктивні визначення самоставлення і самоатрибуції якостей і рис. Лише 7,75% відповідей стосуються самовизначення себе як суб'єкта соціальної взаємодії, яка виступає умовою формування позитивної Я-концепції, соціального Я як її складовою, і особистості в загалі. В залежності від курсу навчання студентів можна відзначити зростання соціальних ідентифікацій (з 1,25% на першому курсі і 16% на четвертому) і зниження суб'єктивних, атрибуційних уявлень про власне «Я» (з 91% на першому курсі і 66% на четвертому), що свідчить про зростання рівня рефлексивності серед студентської молоді. В таблиці 1 представлена залежність навантаження категорій ідентифікацій від курсу навчання студентів.

Статистичні відмінності серед опитаних в залежності від виявленого рівня схильності до суїциду і суїцидальної поведінки вказують на таку характеристику високого рівня схильності до суїциду як більш високий рівень суб'єктивних самоідентифікацій, що представлені як психологічні риси і властивості особистості, в емоційному плані – високої інтенсивності рефлексії щодо власного «Я» – 86% всіх самовизначень серед опитаних.

Таблиця 1

Залежність навантаження категорій самоідентифікації від курсу навчання (%)

Курс навчання	А категорія: індивід як фізичний об'єкт	В: індивід як соціальний об'єкт і суб'єкт	С: суб'єктивні самоідентифіка- ції	Д: суб'єктивні самовизначення, які іррелевантні по відношенню до соціальної поведінки
1 курс	5,25	1,25	91,00	2,50
2 курс	4,00	3,75	89,00	3,25
3 курс	6,50	10,00	81,75	1,75
4 курс	9,25	16,00	66,00	8,75
В цілому	6,25	7,75	81,94	4,6

Як складова соціального Я низька соціальна і когнітивна складність ідентичності і уникнення соціальної взаємодії (як низький рівень самоуявленя про себе як соціального суб'єкта, наділеного роллю і статусом) може сприяти формуванню або підсиленню схильності до суїциду серед опитаних студентів, що вказує на важливість соціальної ідентичності, як змістового простору соціальних контактів на всіх рівнях соціуму, як фактору можливої соціальної ізоляції індивіда і низьким рівнем розвитку соціального Я.

С. О. Антонович

Харківський національний медичний університет, м. Харків

**АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СПОСІБ КОРЕКЦІЇ ДЕФІЦИТУ УВАГИ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сьогодні значне занепокоєння як у батьків, так і в психологів та педагогів викликають проблеми, пов'язані з розвитком уваги в дітей дошкільного віку. Саме для цієї вікової групи характерна неухважність, невміння зосереджуватися й утримувати увагу під час вирішення навчальних завдань. У зв'язку із цим актуальним є вивчення способів корекції дефіциту уваги, зокрема арт-терапії.

Дітям, особливо дошкільного віку, важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них справі, тимчасом як у процесі гри або під час емоційно забарвленої діяльності вони можуть досить довго залишатися уважними. В арт-терапевтичній роботі використовується широкий вибір різних образотворчих матеріалів: фарби, олівці, воскова крейда, а також кольоровий папір, фольга, тканина, глина, пластилін, «тісто» для ліплення, пісок та ін. При цьому, наприклад, папір для малювання повинен бути різних форматів чи відтінків. Необхідно також мати пензлики різних розмірів, ножиці, нитки, клей, скотч тощо. Така різноманітність матеріалу дуже важлива під час роботи з дітьми. Усе це сприяє не тільки залученню уваги дитини до арт-терапевтичної діяльності й концентрації на ній, а й розвитку кінестетичних, зорових та інших відчуттів, які виникають при роботі з різноманітними матеріалами, що також впливає на характеристики уваги.

Процес малювання, ліплення тощо пов'язаний з концентрацією уваги, з умінням зосередитися. Дитина вчиться свідомо скеровувати свою увагу на

певний предмет. Під час такої діяльності дошкільник зосереджується на аркуші, контурах і лініях, на виборі необхідного кольору. При цьому об'єктом пізнання для дитини стає не тільки сам предмет, а і його ознаки, функції, зв'язок з іншими предметами.

Увага дошкільника тісно пов'язана зі сприйняттям. Знаходження предмета серед інших, виокремлення його деталей, порівняння зі зразком – усі дії включають увагу й сприяють її розвитку, зокрема збільшуються такі характеристики, як стійкість і зосередженість. Це також дає можливість приділяти рівнозначну увагу декільком об'єктам, виконувати одночасно різні дії без помилок. Дошкільник може малювати, «досліджувати» пісок, грати з пластиліном тощо. Заняття сприяють швидкому переключенню з одного виду діяльності на інший, при цьому дитина інколи відчуває певне нервово напруження, але з віком воно стає менш вираженим. За вказівками арт-терапевта щодо діяльності перед дошкільником постає завдання не відволікатися, знайти, розглянути детально тощо. При цьому дитина орієнтується на одержану від дорослого інструкцію, завдяки якій організовується її увага. Варто зазначити, що для дітей 4,5-5 років така здатність є характерною, проте в 5-6 років уже виникає елементарна форма довільної уваги під впливом самоінструкції.

Важливим аспектом терапії є інтерпретація діяльності й вербальний зворотній зв'язок. Заняття арт-терапією, крім діагностичного та лікувального, має також і навчальний ефект. Дитина поступово трансформує внутрішній досвід у творчість, згодом стає здатною описати його, а потім й усвідомити власний внутрішній світ. Аналізуючи за допомогою психолога свою творчість, скажімо, малюнки, дошкільник вивчає зображені образи, інтерпретує втілені почуття й емоції, взаємодіє з образом. Це, своєю чергою, сприяє розвитку уваги, що полягає в здатності зануритися й зосередитися на внутрішньому досвіді, на самому собі.

Отже, заняття арт-терапією розвиває увагу дитини, формує цілісне сприйняття світу, оскільки пов'язане із взаємодією правої та лівої півкуль, що є необхідним для дошкільного віку дитини.

О. С. Аркатова

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

ЛОКУС КОНТРОЛЮ, ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ЖЕТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ПІДЛІТКІВ

У зв'язку з сучасними кризовими явищами в економіці, політиці, і загальносвітовою тенденцією до прискорення ритму життя можна говорити про особливу значущість такої особистісної характеристики людини, як локус контролю, який є психологічним чинником, що характеризує певний тип особистості та реалізований у схильності індивіда приписувати відповідальність за події, які відбуваються в його житті і результати своєї діяльності або власним здібностям і зусиллям, або впливу зовнішніх сил. Якщо говорити про відповідальність за життя, то це взагалі складна багатоаспектна характеристика особистості, яка в цілому відображає її переконаність у своїх можливостях і

здібностях здійснювати контроль над власним життям.

Локус контролю є дуже важливим показником стану формування особистості, особливо у підлітковому віці. Він впливає на вибір майбутньої професії, самореалізацію, формування моделі поведінки людини в соціумі і становлення в ньому.

Поняття «локус контролю» було введено Дж. Роттером на базі запропонованої ним теорії соціального навчання. Відповідно до його концепції, найважливішим параметром будь-якого очікування поєднання «дія-наслідок» є суб'єктивне відношення до впливу власної діяльності на наступні події. Дж. Роттер назвав цей феномен внутрішнім-зовнішнім локусом контролю.

Основи життєвої стратегії закладаються в підлітковому віці і тісно пов'язані з такою істотною характеристикою віку, яку Л.І. Божович визначає як звернення до майбутнього та оцінку з цієї позиції справжнього. Виходячи з даного теоретико-методологічного положення, актуальним є вивчення життєвих стратегій, які дозволяють людині через представлення майбутнього усвідомлено та цілеспрямовано розвивати свій особистісний потенціал у справжньому.

Усвідомлена постановка життєвих цілей, здатність стати суб'єктом власної життєдіяльності та власного саморозвитку, прийняти всю міру відповідальності за своє життя на себе дозволяють підлітку реалізувати свої цілі в майбутньому; шукати потрібну інформацію і намагатися з її допомогою включитися в ситуації вирішення важливих життєвих задач, домогтися високої навчальної успішності.

Тому емпіричне дослідження мало за мету визначити інтернальність/екстернальність особистості підлітків в контексті успішності в навчальній діяльності.

Було вирішено такі задачі: дослідити локус контролю учнів старших класів; виявити взаємозв'язок між рівнем локусу контролю та успішністю в навчальній діяльності.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент) методи аналізу проблеми: Для дослідження були використані такі методики: Бехтеревській опитувальник для визначення УСК, опитувальник локус контролю (за О. Ксенофонтовою).

В дослідженні взяли участь 77 учнів десятих класів. Емпіричне дослідження показало наступне: учні із високою навчальною успішністю мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно важливими подіями та ситуаціями. Такі учні домагаються помітних і яскравих результатів. Вони наполегливі у досягненні мети і розв'язанні навчальних завдань. Учні із високою навчальною успішністю мобілізують усі зусилля на одержання більш високих зовнішніх оцінок, ніж інші, виявляють розуміння власних можливостей у досягненні поставлених цілей. Вони наполегливо добиваються мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами.

Аналіз емпіричних даних показав, що учні із низькою навчальною успішністю схильні приписувати відповідальність за події, що з ними відбуваються, іншим людям, або вважати їх наслідком невезіння.

Отримані результати дали підставу сформулювати такі рекомендації: продовжити дослідження життєвих стратегій учнів старших класів, розробити і

впровадити розвивально-корекційну програму, спрямовану на підвищення наполегливості у досягненні мети, підвищення самооцінки та формування позитивного ставлення до життя.

В. І. Артеменко

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

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СМЕРТІ

Емпіричне дослідження мало за мету виявити особливості образу смерті та її взаємозв'язки з видами страху смерті, ставленням до життя, смерті та кризової ситуації. Було вирішено такі задачі: 1. Дослідити взаємозв'язки параметрів образу смерті з видами страху смерті. 2. Дослідити взаємозв'язки параметрів образу смерті з показниками ставлення людини до життя, смерті та кризової ситуації.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент) методи аналізу проблеми. В методичний комплекс специфіки вивчення особливостей сприйняття смерті включено методики: опитувальник «Ставлення до життя, смерті і кризових ситуацій» (автор А.А. Баканова), опитувальник страху смерті (автор М.А. Кузнєцов), Семантичний диференціал 6-факторів (модифікація І.М. Трофімової).

В результаті теоретичного аналізу було визначено, що для нашого несвідомого немислимо уявити реальний кінець власного життя тут, на землі, і тому смерть як така асоціюється з ірраціональної подією, що сильно лякає людину. Потяг до смерті – це притаманні індивіду, як правило, несвідомі тенденції до саморуйнування, до повернення в неорганічний стан. Потяг до життя і потяг до смерті протилежні і єдині в один і той же час, вони знаходяться по різні боки буття і мить їх зустрічі вирішена наперед. Людина – частина природи і з приходом смерті вона виганяється з неї. Людина розуміє свою безпорадність і обмеженість власного існування. Вона передбачає кінець – смерть, і це усвідомлення призводить до почуття небезпеки на підсвідомому рівні. Сама тема смерті стає табу. Але можливо смерть – це не кінець, а перехід на інший рівень, завершення якогось етапу і народження в новій реальності. Видатний філософ М. Хайдеггер писав, що смерть викликає тривогу, тому що зачіпає саму суть нашого буття. Але завдяки цьому відбувається глибинне усвідомлення себе. Смерть робить нас особистостями. Для багатьох смерть – це перешкода, яку вони намагаються подолати, але в такому поєдинку зазнають поразки.

Емпіричне дослідження показало наступне. За результатами дослідження опитувальника «Відношення до життя, смерті та кризової ситуації» були отримані наступні результати та проведено їх аналіз. У ході дослідження за опитувальником страху смерті значущих кореляцій виявлено не було. Під час дослідження були отримані кореляції, що мають сильну тенденцію до значущості, а саме: кореляція між страхом смерті через хворобу та визначеністю. Показник кореляції від'ємний, а це означає наявність протилежного зв'язку: чим вище значення однієї змінної, тим нижче значення

іншої. У цьому випадку пряма регресії є спадною. Тобто, із збільшенням однієї величини друга має тенденцію до зменшення, а саме збільшення страху смерті через хворобу приводить до зниження страху смерті за визначеністю. Страх смерті на екзистенційному рівні виникає із створення відчуття самопригнічення, непотрібності. Чим вище страх смерті на екзистенційному рівні, тим вище сила смерті. Подані результати підтверджують знову ж таки від'ємну кореляцію, а саме те, що підвищення страху смерті знижує рівень сили смерті.

Тема смерті залишається нерозкритою, табуованою в нашій країні, на відміну від країн, де сповідують не християнство, а іншу релігію – буддизм, індуїзм, наприклад. У нашій українській ментальності смерть представляється як щось жакливе, страшне, про що потрібно плакати або мовчати зовсім. У цьому страху смерті виховують дітей, і він передається з покоління в покоління. Ми живемо в культурі, яка заперечує смерть і ховає, як страус, голову в пісок при першому її згадуванні. Але, між тим, смерть – єдине достовірне з усього, що з нами трапляється. Власне кажучи, вмирає все живе, але тільки людина «вантажиться» з цього приводу.

С. І. Бабатіна

Херсонський державний університет, м. Херсон

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

В ситуаціях постійної напруги, коли навчальних завдань досить багато, а час на їх виконання обмежений, виникає загроза відкладати деякі справи на потім, на завтра, що в решті-решт призводить до виконання їх в останній момент у суворому дефіциті часу, що позначається не тільки на навчальній успішності студента, а й на його психофізіологічному стані. Явище відкладання справ «на потім», «на завтра» вченими визначається як феномен прокрастинації. У психологічній літературі під цим терміном розуміють свідоме відкладання, відтермінування суб'єктом намічених дій, завдань, незважаючи на негативні наслідки такої поведінки.

Прокрастинація (англ. *procrastination*) – психологічний термін, означає схильність особистості відкладати на потім, на завтра, на майбутнє неприємні рішення та справи.

Кожна людина хоча б раз у житті відмовлялася від швидких дій і відкладала їх, особливо тоді коли треба було робити що-небудь під примусом або під тиском обставин, або ж коли були сумніви в важливості і корисності задуманого. При прокрастинації людина зволікає навіть тоді, коли на 100% упевнена в необхідності дій. І у неї немає ніяких сумнівів в тому, що це потрібно, корисно, необхідно і задумане повинно було зроблено «ще вчора». Вона свідомо відкладає намічену справу, незважаючи на те, що це спричинить певні проблеми і ускладнення. При цьому вона може виконувати малі та незначні справи, яким надає велику значущість, ніж дійсно важливим.

В науковий обіг термін прокрастинація був введений П. Рінкенбахом у 1977 р. в опублікованій книзі «Прокрастинація в житті людини», ряд зарубіжних авторів активно розвивають даний напрямок дослідження (Б. Адамс,

С.Кові, Л.Макдональд, П.Стіл, Дж. Ягер та ін.), вивчаючи прокрастинацію як спосіб боротьби зі стресом, саморегуляцію та самоорганізацію поведінки в ситуації стресу. Вивченню феномену прокрастинації у вітчизняній науковій літературі присвячені праці Є. Базики, Д. Бикова, М. Дворник, К. Фоменко та ін., спроби дослідити академічну прокрастинацію були здійснені Я. Варваричевою, Н. Карловською, К. Мей, А. Шиліною, М. Шиманською, Н. Якуб та ін.

Прокрастинація пояснюється наявністю у людини ряду суб'єктивних причин: нерішучості, страху невдачі і несхвалення з боку оточення, невпевненості в собі, перфекціонізму, до неї відносяться «напружені прокрастинатори». Проте є і «розслаблені прокрастинатори», котрі зосереджуються на виконанні таких справ, які приносять задоволення «тут і зараз».

Мілграм Н. із співавторами виділили п'ять типових видів наявності прокрастинації у особистості: 1) щоденна (побутова), тобто відкладання домашніх справ, які повинні виконуватися регулярно; 2) прокрастинація в ухваленні рішень (у тому числі незначних); 3) невротична, тобто відкладання життєво важливих рішень, таких як вибір професії або створення сім'ї; 4) компульсивна, при якій у людини поєднуються два види прокрастинації – поведінкова і в ухваленні рішень; 5) академічна, тобто відкладання виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів, заліків тощо.

Прокрастинація у особистості не є вродженою, а є набутою поведінкою, це означає, що з симптомами її прояву можна боротися і проводити заходи з її корекції, які мають ґрунтуватися на розподіленні усіх життєвих справ на відповідні категорії. Перш ніж визначати засоби корекції прокрастинації, потрібно визначити причини, за яких вона може бути наявною в особистості.

Варваричева Я., досліджуючи феномен прокрастинації, визначає такі найпоширеніші причини появи цього синдрому: не улюблена робота, нудна і неприємна справа, якою потрібно займатися; невміння розставляти пріоритети; неясність головних життєвих цілей, власних спрямувань; невміння організувати себе і свій час; відсутність мотивації; невпевненість у своїх силах.

Визначивши причини потрібно з'ясувати, які можуть бути наслідки наявності прокрастинації. Люди, схильні до відкладання справ на потім, беруться за рішення завдань, що накопичилися, в самий останній момент, коли терміни закінчуються. Прагнучи завершити справу в обмежений проміжок часу людина відчуває серйозний емоційний і фізичний стрес. Нервова напруга, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – усе це може мати найнеприємніші наслідки для організму.

Крім того, прокрастинація є підставою для виникнення почуття провини за незроблену роботу, відсутність самореалізації, упущення можливостей і є наслідком поганого самоконтролю.

Вчені ставлять питання, як і якими засобами боротися з прокрастинацією, яка є недугою сучасної людини? Боротьба з прокрастинацією лягає повністю на плечі самого прокрастинатора, адже відсутність «внутрішнього начальника» – справа суворо індивідуальна, проте є ряд загальних рекомендацій відносно того,

як позбавитися прокрастинації: по-перше, якщо робота в даний момент не йде, переключіть свою увагу на виконання іншої справи, завдання – прогуляйтеся на свіжому повітрі, займіться спортом або відпочиньте; по-друге, беручись за велике і складне завдання, яке вам не хочеться виконувати, розбийте його на декілька дрібних підзадач, виконуйте кожну з них упродовж певного часу, після чого робіть перерви; по-третє, навчіться планувати свій день і систематизовувати виконання завдань, придбайте щоденник і плануйте свій день з точністю до години і хвилини, обмежте доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконуйте спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначитесь з мотивацією, визначте матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу.

Прокрастинація, звичайно, піддається психологічній корекції, зокрема технологіями тайм-менеджменту, які є ефективними засобами для набуття вмінь та навичок самоорганізації, самоконтролю, професійної та особистісної самореалізації, тощо.

Отже, будь-який намір, поставлена ціль, побудований план повинні бути конкретними, реалістичними, досяжними, гнучкими, вимірюваними, зорієнтованими і визначеними у часі.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати наступне: чинники, що можуть привести до надмірної прокрастинації, це відсутність мотивації і порушення мотиваційно-вольової сфери, стрес як наслідок невпевненості і страху перед майбутнім, або, навпаки, перфекціонізм, але найбільш поширеними є такі причини, як невміння вибудовувати ієрархію цілей і цінностей, а також невміння планувати свою діяльність. Боротися з цим явищем допомагають техніки управління часом (тайм-менеджмент) та навички планування часу.

С. І. Бабатіна, Г. В. Кудрявченко

Херсонський державний університет, м. Херсон

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОРЯКА В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОBOB'ЯЗКІВ

Діяльність моряків завжди належала до професій надзвичайно складних і одночасно ризикованих, що висуває специфічні вимоги до плавскладу суден. Тому професійна діяльність моряка може бути ефективною тільки при високому рівні особистості психічної культури.

Проблему формування психічної культури працівників водного транспорту доцільно розглядати в межах удосконалення їх загальної та професійної культури. Під *загальною культурою* вчені визнають набуття особою комплексу елементів, що акумулюють досвід поколінь у різних сферах життєдіяльності і дозволяють їй бути продуктивно включеною в процес суспільної діяльності. *Професійна культура* виявляється у високому рівні соціальної зрілості фахівця будь-якого профілю, комплекс його професійно значущих якостей та властивостей, уміння використовувати знання у межах професійної діяльності (Зайцева Т. Г., 2009).

Високий рівень професійної культури будь-якого фахівця, в тому числі і

моряка, є гарантією запобігання виникнення наступних проблем: а) професійної психологічної відчуженості співробітника від мети його діяльності; б) формалізму у процесі реалізації функціональних обов'язків; в) байдужого відношення до сприйняття результатів своєї професійної діяльності тощо.

У межах загальної та професійної культури вчені виділяють психічну культуру. Під психічною культурою розуміють різнопланове, багаторівневе та динамічне утворення в структурі особистості моряка, яке дозволяє йому досконало володіти особистою психікою, зокрема її актуальними та резервними механізмами (Зайцева Т. Г., Ходаковський В. Ф., 2012). Високий рівень психологічної підготовки працівника морського та річкового транспорту виступає передумовою запобігання прояву «людського фактору». Це досягається завдяки високому рівню сформованості основних компонентів психічної культури.

На нашу думку, особливості психічної культури моряка також проявляються в її структурі та основних показниках.

Основними елементами психічної культури моряка є: 1) знання в галузі психології, що забезпечують грамотне відношення до своєї психіки, її актуальних та потенційних можливостей; 2) високий рівень розвитку актуальної фази психіки, що є підставою повноцінного функціонування та розвитку усіх пізнавальних процесів та психологічних властивостей моряка; 3) навички індивідуальної психічної гігієни; уміння свідомої психічної саморегуляції на підставі звернення до методів свідомого психічного самовпливу.

Одним із основних показників високого рівня психічної культури є рівень грамотності моряка щодо розуміння ним основних закономірностей та механізмів функціонування особистої психіки. Саме грамотність відносно сутності та механізмів функціонування особистої психіки є об'єктивною підставою подолання так званого «людського фактору» в межах морського судноплавства.

Професійна психологічна підготовка фахівців водного транспорту вимагає вміння використовувати психологічні знання в професійній роботі, ставити мету та досягати її, самостійно знаходити адекватні шляхи вирішення проблемних завдань, користуватись прийомами психічної саморегуляції, а також уміти формувати ефективну комунікацію між працівниками плавскладу.

Тому, на нашу думку, ще одним показником високої психічної культури є саме здатність до ефективної комунікації між працівниками плавскладу. Враховуючи особливості професійної діяльності моряків та постійний вплив несприятливих факторів на психіку фахівців водного транспорту, уміння формувати коректні відношення зі співробітниками, враховувати особливості їх індивідуальності є передумовою зниження рівня дії «людського фактору» на професійну діяльність моряків.

Таким чином, проаналізувавши основні компоненти та показники психічної культури моряків, ми можемо стверджувати, що основними характеристиками психічної культури є здатність до свідомої психічної саморегуляції, знання своїх резервних можливостей та високий рівень емоційної стійкості, що і є передумовою зниження рівня дії «людського фактору» на професійну діяльність моряків в процесі виконання своїх професійних обов'язків.

В.В. Барабаш

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

МЕХАНІЗМ САМОРЕГУЛЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ, ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДОВГОЛІТТЯ

В психології розглядається емоційне вигорання дотримуючись наголосу на «емоційно навантажену атмосферу», «тривале емоційне не навантаження», «тривале емоційне перевантаження», «психотравмуючий вплив» тощо. Із цих вказівок можна зробити висновок про те, що основною причиною даного «стану» є стрес, пов'язаний з діяльністю, включаючи професійну, особливості картини внутрішнього емоційного стану та життя людини в соціумі.

Критеріями успішної корекції деперсоналізації, стомленості є сформованість резистентності емоційному вигоранню, «успішних» копінг-стратегій особистості, ціннісне ставлення до життя та професійної діяльності, що проявляється у ставленні до власного життя, здоров'я й інших людей.

Окрім цього, слід відзначити, що передумовою формування оптимальних копінг-стратегій поведінки людини є комунікабельність, гнучкість, логічність.

Причини «неуспішності» копінг-стратегій поведінки полягають у нечутливості до оцінок, залежності від групових норм впливу навколишнього середовища.

Явище резистентності до емоційного вигорання необхідно розглядати на трьох рівнях: по-перше, на рівні особистісних і соціальних ресурсів, які має людина (її уявлення про власні здібності, уміння, самоефективність у вирішенні професійних завдань), а також можливості надання соціальним оточенням практичної і емоційної підтримки у екстремальній ситуації або перевантаженні. По-друге, на рівні прояву специфічних когнітивних, поведінкових стратегій, що використовуються для управління професійним навантаженням, умовами професійної діяльності й функціональними реакціями на взаємодію цих чинників. По-третє, протидія перевтомленню здійснюється в умовах прояву індивідуального стилю поведінки або реакції індивіда (індивідуально своєрідних засобів реалізації стратегій здолання, копінг-стратегій).

Водночас, психологічна перевтома може бути результатом ситуативних й хронічних стресорів, професійне вигорання, на противагу, розвивається впродовж тривалого періоду й має тенденцію щодо більш складної корекції, ніж інші форми перевтоми.

Наразі актуальним є дослідження проблеми резистентності у професійній діяльності фахівців різної спеціалізації, специфіки впливу на результативність професійної діяльності та особливості їх самореалізації, визначенні психологічних передумов профілактики та корекції внутрішньо особистісних конфліктів, а також розробкою програм підвищення ефективності стресостійкості людини.

Сучасні умови трудової діяльності людини несуть значні психічні навантаження на її організм. Темп праці, монотонність, соціальна ізоляція, збільшення навантажень на зоровий, слуховий та інші аналізатори – все це є причиною погіршення здоров'я. Хоча побутові умови людей покращилися, проте поспіх, брак часу, великий потік інформації (потрібної і непотрібної) негативно позначаються на стані здоров'я сучасної людини.

І. Г. Біленька, І. О. Невідюк

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СУЧАСНИХ ТРЕНЕРІВ

У сучасному суспільстві тренеру пред'являються підвищені вимоги до розвитку регуляторних процесів, що дозволяють особистості виступати справжнім суб'єктом своєї поведінки і діяльності, а так само самостійно визначати перспективи свого розвитку. Формування у тренерів здібностей до психічної саморегуляції має важливе значення для максимальної реалізації їхніх можливостей в екстремальних умовах професійної діяльності. Серед чинників, які обумовлюють формування механізмів саморегуляції, центральне місце належить психічній працездатності, яка детермінує напрям і рівень активності суб'єкта. Для відновлення психічної працездатності організму потребується більше часу, ніж для фізичного відновлення, тому одним з перспективних напрямків досліджень спортивної психології є вивчення механізмів довільної регуляції психічної діяльності в особливих умовах. Встановлено, що порушення здатності до довільного управління психічною діяльністю, що виникають під впливом стресогених чинників є однією з основних причин афективних і поведінкових дисфункцій, які відзначається у суб'єктів спортивної діяльності (Друзь В.С., 2012; Мулик В.В., 2014; Гант О.Э., 2015; Малик Я.К., 2016).

Метою нашої роботи стало дослідження самооцінки тренерами свого стану (самопочуття, активності, настрою) під впливом музикотерапії.

Перед прослуховуванням музичних творів самооцінка за шкалою «самопочуття» у всієї групи тренерів, в середньому склала $5,02 \pm 0,66$ балів; після проведення підготовчої частини заняття тренери оцінили рівень свого самопочуття вище, в середньому на $5,75 \pm 0,58$ балів, проте відмінності достовірно не значимі ($p < 0,05$). Оперативна самооцінка за шкалою «активність» перед музикотерапією в середньому склала $4,35 \pm 0,70$ балів, після проведення заняття – $5,69 \pm 0,49$ балів (відмінності достовірно не значимі ($p < 0,05$)). Рівень свого настрою перед прослуховуванням музичних творів обстежені тренери в середньому оцінили в $5,53 \pm 0,15$ балів, після трохи вище, в середньому на $6,14 \pm 0,50$ балів, проте відмінності достовірно не значимі ($p < 0,05$). Середні оцінки за всіма запропонованими шкалами лежать в діапазоні від 4,0-6,1 балів і свідчать про нормальний стан тренерів як перед прослуховуванням музичних творів так і після. При прослуховуванні музичних творів проводили різновиди ходьби та бігу, загальнорозвиваючі вправи в русі. Ходьба виконувалася під марш І.Штрауса, різновиди бігу супроводжувалися рок-н-ролом, стрибки, підскоки та галопи — під музику в стилі «кантрі». Перед прослуховуванням музичних творів у тренерів має місце відносно (достовірно значуще ($p > 0,01$)) зниження рівня активності в порівнянні з настроєм. Настрій на відміну від почуттів завжди направлено на той чи інший об'єкт і будучи викликаним певною причиною або конкретним приводом, проявляється в особливостях емоційного відгуку тренера на дії будь-якого характеру. У здорової людини, яка добре відпочила оцінка активності, настрою і самопочуття зазвичай приблизно

рівні. У міру наростання втрати співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття і активності в порівнянні з настроєм. Після проведення музикотерапії у тренерів має місце відносне (достовірно значуще ($p > 0,01$)) підвищення настрою в порівнянні з рівнем активності та самопочуттям.

Таким чином, не дивлячись на суб'єктивно позитивну оцінку свого стану тренерами і відносно високу оцінку свого настрою, актуальний стан, характеризується для них наростанням втрати і виснаженням психічних і фізичних функцій. Використання музичних композицій, а саме маршів, рок-ролів, кантрі та іншої танцювальної музики дозволяє оптимізувати самопочуття, активність та настрій сучасних тренерів. Перспективи дослідження полягають у вивченні рівня емоційної сфери тренерів на різних етапах професійної діяльності.

А. В. Білокобиленко

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

ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ ДІТЕЙ-МУЗИКАНТІВ

Емпіричне дослідження мало за мету визначити особливості уваги дітей дошкільного віку, які навчаються у музичній школі. Було вирішено такі задачі: 1. здійснити теоретико-методологічний аналіз й узагальнити підходи до дослідження розвитку уваги дітей-музикантів; 2. виявити особливості розвитку основних властивостей уваги дітей старшого дошкільного віку, які навчаються у музичній школі; 3. розробити класифікацію помилок через неухважність при здійсненні виконавської музичної діяльності; 4. визначити характеристику уваги дітей, схильних до певних помилок при здійсненні виконавської музичної діяльності; 5. розробити рекомендації для запобігання неухважності в ході виконавської музичної діяльності.

У роботі застосовані теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження; психолого-педагогічний експеримент; метод експертного оцінювання; математико-статистичні методи обробки емпіричних даних. Були використані такі методики: «Запам'ятай і розтав крапки»; методика П'єрона-Рузера; методика «кільця Ландольта».

В результаті теоретичного аналізу визначено, вплив на підростаючу особистість музично-інтелектуальних процесів, зокрема музичної пам'яті, мислення, уваги, музично-слухових уявлень (Л.А. Баренбойм, А.К. Бриль, І.П. Гейндріхс, А.Л. Готсдінер, Ц. Колев, О.О. Мальцева, Т.В. Нестеренко, Г.М. Ципін); особливості розвитку музичності дитини дошкільного віку (А.Л. Арисменди, А.І. Вайчете, Н.А. Ветлугіна, М.Ю. Викат, А.Л. Готсдінер, І.Л. Держинська, О.В. Запорожець, О.І. Катинене, І.І. Левідов, Н.С. Лейтес, Г.О. Люблінська, та ін.); особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку (В.В. Богословський, Н.Ф. Добринін, І.В. Дубровіна, Д. Б. Ельконін, А.Г. Ковальов, Б.М. Теплов, Я. Стреляу); розвиток довірливості як передумови успішного включення дитини в навчально-виховний процес (Д. Б. Ельконін, Л. І. Цеханська); вплив інтелектуальних процесів на хід протікання навчання (Акімова М. К., Гільбух Ю. З., Йірасек Я., Керн А., Люблінська Г. О. та ін.).

Емпіричне дослідження показало наступне. Більшість дітей з обраної групи з великим обсягом та продуктивністю, але із низькою стійкістю уваги, що пов'язано із недостатнім опануванням перемикання уваги і низькою довільністю, тобто тут у більшості все зводиться до волі, вольового регулювання, контролю над діяльністю.

Отримані результати дали підставу сформулювати такі висновки: залежність розвитку уваги від цілеспрямованої провідної діяльності виводить на перший план необхідність такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала розвиток уваги як психічного процесу разом із уважністю як рисою особистості молодшого школяра.

Також була розроблена і впроваджена тренінгова програма, де виконувались вправи на розвиток уваги. У контрольному дослідженні підтверджено ефективність впровадженої програми; на цій підставі розроблену програму можна рекомендувати до включення в корекційно-розвивальний напрям роботи шкільних психологічних служб.

Ю. О. Білоцерківська, А. В. Орлова

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження визначається тим, що соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві виносять на перший план проблему вивчення генезису просоціальної поведінки, формування моральних якостей особистості. Розвиток гуманістично-орієнтованої, діяльної особистості неможливий без розуміння нею емоційного стану іншої людини, вміння співпереживати та співчувати. Проблема розвитку емпатії особливо важлива у юнацькому віці, адже цей віковий період має велике значення у розвитку емоційної сфери людини. Можна сказати, що це «критичний» вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя особистості, які стануть фундаментом її емоційності в зрілі роки (Якобсон П.М., 1976).

Теоретична база дослідження складалася з концептуальних положень в яких емпатія розглядалася як умова розвитку моральної свідомості (Божович Л.І., 1995, Боришевський М.Й, 2011, Коннікова Т.І., 2007), механізм просоціальної поведінки (Гаврилова Т.П., 1988, Соломатіна А.В., 1979) і самотрансцендентності людини (Петровський В.А., 1998, Роджерс К., 2006).

Мета дослідження: дослідити залежність рівня емпатії від статевої приналежності у юнацькому віці.

Для досягнення поставленої мети було здійснено теоретико-методологічний аналіз, що включає визначення змістовної специфіки досліджуваного явища, проведено збір емпіричної інформації за психодіагностичними методиками: тест «Емпатичні здібності» Бойко В.В. методика «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» Юсупова І.М., методика «Шкала емоційного відгуку» Мехрабіана А. і Епштейна Н., багатофакторний опитувальник емпатії Девіса М.. Було виконано обробку емпіричного матеріалу за допомогою методів математичної статистики, виявлено відмінності між вибірками по досліджуваному феномену за допомогою статистичного t-критерію Стюдента.

Здійснено аналіз отриманих результатів дослідження гендерної специфіки розвитку емпатії у юнацькому віці.

Дослідницька робота проводилася на базі Української інженерно-педагогічної академії зі студентами віком від 18 до 20 років. Вибірку склали 60 осіб, серед яких 30 юнаків та 30 дівчат.

Перший етап емпіричного дослідження включав у себе діагностику емпатії за допомогою тесту «Емпатичні здібності» Бойко В.В., який виявляє загальний рівень емпатії та рівень її провідних елементів. За результатами дослідження можна зробити висновки про те, що у жіночій статі спостерігається більш виражена схильність до емпатії, ніж у чоловічій. Також представниці жіночої статі мають більшу вираженість емоційного компоненту емпатійних переживань та установок, які сприяють або перешкоджають емпатії, а також ідентифікації в емпатії.

За результатами другого етапу емпіричного дослідження, метою якого було виявити загальний рівень емпатійного потенціалу та рівень вираженості ставлення до об'єктів, на які може бути направлена емпатія за допомогою методики «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» Юсупова І.М., можна зробити висновки про те, що представники жіночої статі мають вищий рівень розвитку емпатії, чим представники чоловічої. Саме у дівчат юнацького віку більш виражене емпатійне ставлення до дітей, літніх людей та героїв художніх творів. Проте, за деякими показниками статистично значущих гендерних відмінностей виявлено не було, тобто можна зробити висновки про те, що емпатійне ставлення дівчат у юнацькому віці до батьків, тварин та незнайомих суттєво не відрізняється від ставлення до цих же об'єктів хлопців юнацького віку.

На наступному етапі емпіричного дослідження була використана методика «Шкала емоційного відгуку» Мехрабіана А. і Епштейна Н., яка виявляє рівень емоційної емпатії в міжособистісних стосунках особистості, її здатність співпереживати іншій людині, ідентифікувати себе з нею. За отриманими результатами можна зробити висновки про те, що в юнацькому віці дівчата більш схильні до прояву емпатії під час комунікації, мають більш виражену здібність до емоційного відгуку на переживання іншої людини.

За результатами завершального етапу емпіричного дослідження, метою якого було виявити рівень розвитку конструктів емпатії, можна зробити висновки про те, що у дівчат у юнацькому віці більш виражена емпатична турбота та фантазія, ніж у хлопців цього віку. Проте, за показниками шкали децентрації та емпатичного дистресу суттєвих розбіжностей між представниками жіночої та чоловічої статі виявлено не було.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження виявило гендерні особливості розвитку емпатії у юнаків та дівчат віком від 18 до 20 років, що дає можливість для подальшого використання отриманих даних педагогами у навчальному закладі з метою корекції морального розвитку особистості та гармонізації її міжособистісних стосунків. Проте питання індивідуально-психологічних корелятивів емпатії, її механізмів розвитку в юнацькому віці залишається недостатньо розглянутим та потребує додаткового вивчення.

Д. М. Богдан

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ДІАГНОСТИКА ПСИХІЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ У БОКСЕРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема психічної працездатності вважається актуальною загальною біологічною та психофізіологічною проблемою, яка представляє великий теоретичний інтерес і має важливе практичне значення для діяльності людини в праці і спорті (Гант О. Є. 2012., Меерсон Ф. З., 1986, Платонов В. Н. 1997).

Працездатність – готовність або потенційні можливості людини до актуалізації фізіологічних і психологічних ресурсів для виконання доцільної діяльності (Блеер А. Н., 2006). Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми професійного здоров'я боксерів показав, що в спортсменів даного напрямлення спостерігається широкий спектр неврологічних порушень, які можна виявити тільки в результаті нейропсихологічних досліджень, до станів шоку та ін. Також було виявлено, що навіть у не професіональних боксерів спостерігається уповільнення моторної діяльності, незграбність, дизартрія, атаксія, тремор, ригідність, спастичність, втрата пам'яті, уповільнене мислення, зміни особистості. На сьогоднішній день у психологічно-спортивній літературі недостатньо інформації про роботу методів та механізмів ефективного відновлення психічної працездатності боксерів в тренувальні та змагальні періоди, тому проведення комплексного психодіагностичного дослідження, спрямованого на аналіз механізмів психічної працездатності спортсменів, має велике значення як для розробки програми ефективного відновлення психічної працездатності спортсменів на різних етапах спортивної діяльності, так і для прогнозування успішності їх професійної діяльності

Метою нашої роботи було вивчення психічної працездатності у боксерів на різних етапах спортивної підготовки.

Для вивчення психічної працездатності спортсменів на різних етапах спортивної діяльності використовували методику «Таблиці Шульте» та методику «САН». В дослідженні прийняли участь 42 спортсмени віком 19-21 років, спеціалізації бокс.

На підставі результатів, отриманих за допомогою методики «Таблиці Шульте», було визначено, що в умовах змагальної діяльності, у обстежених боксерів відбувається збільшення в порівнянні з нормативними значеннями часу необхідного на виконання завдання по «Таблицям Шульте». (В "нормі" відшукування чисел по кожній з таблиць становить – 40-45 с.). Слід зазначити, що в умовах змагальної діяльності, 23,81% обстежених спортсменів, допускали в роботі з таблицями різні помилки: пропускали окремі числа, однозначне число показували в двозначному числі, до складу якого воно входить. Нерівномірний темп виконання завдання і збільшення кількості помилок, з кожною наступною таблицею, свідчать про прогресуюче послаблення інтенсивності уваги в процесі роботи. Також було виявлено, що в умовах змагальної діяльності ефективність роботи, у боксерів, достовірно нижче ($t = 2,20$; $p < 0,01$), ніж в постзмагальний період. У 52,39% обстежених спортсменів, в період змагань, має місце звуження

обсягу довільної уваги легкого ступеня вираженості. Звуження обсягів довільної уваги супроводжується порушеннями процесів концентрації, розподілу і перемикання. Також було зазначено, що в умовах змагальної діяльності, показник ступеня впрацьованості, обстежених спортсменів склав $-0,89 < 1,0$ – період змагальної діяльності; показник впрацьованості в постзмагальний період $-0,84 < 1,0$. Показник психічної стійкості в умовах змагальної діяльності $-1,03 > 1,0$, що говорить про низьку психічну стійкість (чим вище 1,0 даний показник, тим гірше психічна стійкість випробуваного). У постзмагальний період показник психічної стійкості $-0,99 < 1,0$, що говорить про хорошу психічну стійкість, відповідно.

Тобто, у обстежених боксерів, як в умовах змагальної діяльності, так і в постзмагальний період відзначаються високі показники ступеня працьованості. Тоді, як ступінь психічної витривалості в змагальний період, набагато нижче, ніж в умовах постзмагальної діяльності.

За результатами дослідження методики «САН» у випробовуваних боксерів має місце відносно (достовірно значуще ($p > 0,01$) зниження рівня самопочуття і активності в порівнянні з настроєм. Не дивлячись на суб'єктивно позитивну оцінку свого стану боксерами та відносно високу оцінку свого настрою, передзмагальний період, характеризується наростанням втоми і виснаженням психічних і фізичних функцій.

Суб'єктивна оцінка боксерами, свого стану залежить, як від етапу змагальної діяльності і, в цілому, досить сприятлива в передзмагальний і постзмагальний періоди. Однак, аналіз функціонального стану спортсменів, а саме співвідношення окремих його показників, показав, що в перед змагальному періоді, у обстежених боксерів має місце суб'єктивно не усвідомлене зниження психічної працездатності, яке в умовах змагальної діяльності, носить функціональний характер і піддається редукції в пост змагальному періоді. Слід зазначити, що для відновлення психічної працездатності організму потребується більше часу, ніж для фізичного відновлення, тому перспектива дослідження полягає у вивченні засобів, методів та в подальшому розробці методик для покращення психічної працездатності у боксерів на різних етапах спортивної підготовки і підтверджує свою актуальність.

В.Й. Бочелюк

Національний технічний університет, м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УЧАСТІ В УПРАВЛІННІ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ШКОЛІ

Формування психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності щодо інновацій у школі можливо при застосуванні наступних форм психолого-корекційної роботи: психолого-управлінська просвіта учасників освітнього процесу відносно проблем інноваційних процесів в школі, психолого-управлінське консультування та особливий вид психолого-управлінського тренінгу, що проводиться в межах освітнього закладу паралельно з навчально-виховним процесом.

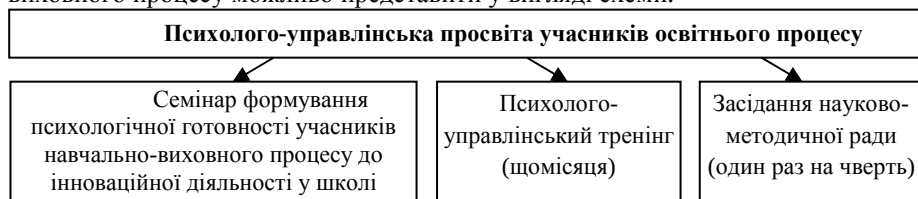
При формуванні психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управління інноваційними процесами в школі, ми застосували два підходи: пристосований і перетворюючий, які знаходились в діалектичному взаємозв'язку. В основу організації корекційної роботи було покладене твердження про те, що узагальнені смислові настановлення, в основному, детермінують поведінку та діяльність суб'єкта.

Виходячи з власного педагогічного досвіду та аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем управління школою, можна дійти до висновку, що на сьогодні існує потреба у знаннях з питань управлінської просвіти. Мається на увазі відсутність психологічної культури управління школою, яка виявляється в інтересі до іншої людини, повазі її особистості, вмінні та бажанні розібратися у власних стосунках, переживаннях, вчинках і тому подібне.

Управлінська просвіта відносно впровадження інновацій в школі, за нашим визначенням, – це залучення усіх суб'єктів навчально-виховного процесу до управлінських знань. Суть такого роду управлінської просвіти полягає у тому, щоб: ознайомити усіх суб'єктів внутрішкільного управління з основними закономірностями і умовами розвитку школи; популяризувати і пояснити результати управлінських нововведень; формувати потребу в управлінських знаннях, бажання використовувати їх в своїй управлінській діяльності відносно нововведень у школі; знайомити учасників управлінської діяльності з основами самопізнання і самореалізації.

Форми управлінської просвіти такого роду можуть бути різноманітними: лекції, бесіди, семінари та інше. При цьому зовсім не обов'язково всю цю роботу проводити самому психологу – необхідно залучати інших спеціалістів, більш досвідчених управлінців.

Особливості психолого-управлінської просвіти учасників навчально-виховного процесу можливо представити у вигляді схеми.



З метою достатньої просвітньої підготовки учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями у школі, був організований семінар на тему: «Формування психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі», який проводиться протягом двох місяців. Його заняття проходили щотижнево. Загальна тривалість семінару складала тридцять дві години – вісім навчань по чотири години кожне. (Для учнів молодшої та середньої ланки навчання тривалість семінарського заняття складає вісім годин – вісім занять по одній годині кожне. Тематика семінарів для цього контингенту учнів відповідає їх віковим особливостям). За своїм змістом він був спрямований на: підвищення теоретичних знань у галузі управління шкільними

організаціями з урахуванням гуманістичних та особистісно-орієнтованих підходів до нього; вироблення практичних умінь управління нововведеннями в школі за допомогою рольової гри; діагностика настановлення учасників освітнього процесу та визначення їх рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі; обговорення результатів та ставлення учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності, пов'язаної з розвитком школи у вигляді засідання «круглого столу».

У числі проблем при визначенні тематики психолого-управлінського тренінгу можуть виділятися особливі та рідкісні ситуації та випадки, а повсякденні й ті, що зустрічаються найчастіше. Наприклад, засідання педагогічної ради школи, засідання ради школи з формуванням соціального замовлення, розробки комплексно-цілових програм із упровадження нововведень та інше.

Корекційний тренінг, висуваючи перед слухачами імітаційно-практичні завдання, сприяє розкриттю проблемності наукових основ управління школою, суттєво підвищує зацікавленість в теоретичному матеріалі. Моделюючи причетність учасника до певних життєвих умов, він не дозволяє аудиторії розслабленості, приймає її у постійній напрузі, примушує думати, інтегрувати отримані знання, спонукати їх до активної навчально-пошукової діяльності. По основам управління школою – це імітаційна модель управлінського виду діяльності, яка здійснюється в умовах, що максимально наближені до дійсності.

В процесі проведення психолого-управлінського корекційного тренінгу слухачами та ведучим оцінюється певна ситуація з тієї чи іншої проблеми: визначається цілі для її реалізації на практиці; прогнозується план реальний та ідеальний. Цілестворення – це процес співвідношення двох планів: плану реальної дійсності та плану – моделі ідеалу. Під реальною дійсністю розуміється та дійсність, у якій бере участь суб'єкт, під моделлю ідеалу мається на увазі певний досконалий результат діяльності. Основою переведення та зміни стилю взаємовідношень (наприклад, адміністратора з учителем в умовах демократизації) є вихід до рефлексивної позиції над планами реальної дійсності та ідеальною моделлю у їх співвідношеннях. В результаті, виходом цього процесу у цьому тренінгу може бути розроблена цільова комплексна програма. В цих умовах сам учасник тренінгу, який будує модель, виступає як творець своєї та колективної майбутньої діяльності. Виявляє у ній помилки, протиріччя. Проектує її здійснення у реальній перспективі.

Даний вид корекційної роботи відтворює особливу ситуацію не стільки всеможливості, необмеженої волі, скільки зіткнення з жорстко детермінованою життєвою реальністю. Ця ситуація навіть “жорсткіше”, ніж реальне життя, бо у так званому реальному житті часто можна відійти від рішення тієї чи іншої проблеми, реально чи психологічно, можна удатися до обману, а під час корекційної роботи цей відхід буде очевидним. Не можна відкласти розв'язання того чи іншого завдання.

У випадку успішного завершення корекційного тренінгу психолог допомагає його учаснику осмислити свій успіх. Готує наступний корекційний тренінг. Стає можливим перехід до прямого тренінгу.

У випадку невдачі своєчасне втручання психолога повинне зробити найменш помітною цю невдачу. Організовується міжособистісна підтримка. Після цього повторюється з першого етапу – діагностика з метою проникнення у психологічне буття учасника освітнього процесу, точніше, виявити його проблему та сильні сторони. Аналіз невдалих випадків застосування потайного тренінгу показав, що непідготовлених учасників освітнього процесу до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями у школі, мотивація запобігання невдач, переважає над мотивацією досягнення.

С. М. Бужинська

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

ПАМ'ЯТЬ ЯК ОСНОВНИЙ ФАКТОР УСПІШНОЇ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність теми дослідження зумовлена наступними міркуваннями, навчальна діяльність сучасного школяра потребує високого рівня ефективності мнемічної функції, у зв'язку з цим великого значення набуває розвиток пам'яті, адже саме пам'ять є необхідною умовою для розвитку інтелектуальних вмінь та накопичення фонду знань молодшого школяра. Чисельні дослідження процесів відчуття і сприймання, проведені представниками різних психологічних шкіл, показали нерозривний зв'язок пам'яті із сенсорними процесами (А.Н. Леонтьев, 1976; Е.А. Сергиенко, 2004). Проте, цей зв'язок досліджували переважно в одному напрямі – лише з погляду відзеркалюючих когнітивних властивостей пам'яті як процесу, супроводжуючого перебіг перцептивних процесів і що зберігає їх результат, – образи сприйняття у формі уявлень (С.П. Бочарова, 1990). Виникає питання про умови та характер навчання, які сприяють цьому процесу в потрібних ситуаціях на образні компоненти знання і одночасно питання про ті необхідні якості, які повинні мати зорові образи, аби забезпечити таке підрунтя.

Так, наприклад спираючись на вивчення генезису розумових образів був перевірений метод формуючого експерименту, що дозволяє шляхом побудови системи перцептивних дій створювати у дитини розумові образи із заздалегідь заданими якостями (З.М. Богуславська, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, Н.Н. Поддяков, А.Г. Рузська). Моделюванням системи розумових дій через побудову орієнтовної основи з метою створення образів займалися М.В. Гамезо, В.В. Давидов, В.Ф. Рубахін, Н.Г. Салміна. А створенням образів та оперування ними через формування способів перетворення у процесі вирішення завдань були вивчені О.Д. Ботвінніковим, Л.Л. Гуровою, О.М. Кабановою-Меллер, І.С. Якіманською.

Виходячи з вищезначеного Р.Л. Солсо вважає, що вивчення уявних образів у контексті розвиваючих впливів пов'язані з питанням про те, як інформація представлена у пам'яті людини. На його думку ефективне запам'ятовування у людини спирається на поєднання декількох мнемічних прийомів: методу розміщення, образу, своєрідної системи слів. Це загалом підтверджується і дослідженнями Т.Б. Хомуленко, яка в процесі формуючого експерименту щодо цілеспрямованого розвитку пам'яті дійшла до висновку, що вищі форми пам'яті

пов'язані із розвитком метакогнітивної обізнаності (М.С. Холодная, 1987) та розвитком когнітивних метапроцедур (Б.М. Велічковський, 2006). Навчання, яке повинно сформувати метапам'ять включає засвоєння знань про пам'ять взагалі та власну пам'ять, засвоєння рефлексивних процедур, що забезпечують організацію, контроль за перебігом та оцінку мнемічних процесів.

Отже, надбання психологічної науки у зазначених питаннях виявляються достатніми для здійснення необхідної роботи по створенню та апробації відповідної розвивальної програми щодо розвитку пам'яті у молодших школярів.

Метою розвивальної програми є розвиток пам'яті як чиннику пізнавальної активності у молодших школярів. Дана програма має три етапи: мотиваційний, основний, рефлексивний, на кожному з цих етапів передбачається участь учнів у серії занять, в яких реалізуються розвивальні завдання. Так наприклад, в процесі апробації мотиваційного етапу нами була поставлена мета: формування змістовних характеристик позитивної мотивації до участі у розвивальній програмі через усвідомлення її спрямованості та ролі пам'яті в успішному навчанні. Дана мета була реалізована за допомогою таких завдань, як: усвідомлення ролі пам'яті в успішному навчанні, ознайомлення з тим, що таке пам'ять людини, усвідомлення власних особливостей пам'яті, самооцінка пам'яті, усвідомлення зв'язку між спостережливістю та кмітливістю, усвідомлення зв'язку між позитивним емоційним станом та яскравістю, повнотою образу світу. Метою основного етапу було формування характеристик пізнавальних процесів, які сприяють розвитку пам'яті та зростанню загального рівня пізнавальної активності учня. Завдання, які вирішувались при реалізації даного етапу були направлені на: розвиток сенсорно-перцептивних якостей когнітивної сфери особистості учня, розвиток мисленнєвих операцій на образному матеріалі, розвиток якостей уваги, спостереження як дії та спостережливості як якості особистості учня, розвиток здатності виконувати завдання з поєднанням сенсорно-перцептивних та мнемічних цілей, розвиток здатності виконувати завдання з поєднанням інтелектуальних та мнемічних цілей. Третій етап – рефлексивний, метою даного етапу є усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та забезпечення набутих знань та вмінь в навчальній діяльності та інших сферах життєдіяльності молодшого школяра. При реалізації даного етапу нами вирішувались наступні завдання: деталізація нових здатностей яких набули учасники розвивальної програми (чого набули), деталізація сфер застосування набутих здатностей (де застосувати), систематизація набутих здатностей шляхом співвіднесення їх з пізнавальними можливостями учня у засвоєнні та переробці інформації, узагальнення результатів підведення підсумків участі в розвивальній програмі як ресурсів успішності в навчанні та життєдіяльності школяра.

Контрольне дослідження ефективності застосування розвивальної програми серед учнів молодшого шкільного віку показало достовірне зростання рівня вираженості більшості показників пам'яті, що в свою чергу призвело до

зростання рівня засвоєння ними навчальних програм. Даний факт був підтверджений двофакторним дисперсійним аналізом, із якого витікає, що перемінна усвідомленість (черговість пред'явлення метамнемічного блоку) чинить статистично достовірний вплив на розподіл залежної перемінної успішності засвоєння навчальних програм (середні значення для досліджуваних груп склали, відповідно 7,70 та 8,90, $F = 38,230$, $p = 0,0001$). Тобто, при розподіленому пред'явленні розвивальних вправ з усвідомленням метамнемічних процесів на початку реалізації розвивальної програми (середні значення в досліджуваній групі дорівнює 9,96) відбувається зростання рівня засвоєння навчальних програм молодшими школярами.

Таким чином, експериментальне дослідження щодо впливу пам'яті на пізнавальну активність молодших школярів дозволило нам зробити такі висновки: 1) основні процеси пам'яті, запам'ятовування й відтворення широко спираються на пошук, встановлення й використання різноманітних значеннєвих й асоціативних зв'язків у матеріалі, і чим більше таких зв'язків задіяно, тим краща пам'ять; 2) перебіг процедури формування й активізації прийомів пам'яті відбувається ефективніше, якщо до них входять допоміжні зовнішні стимули: засоби, діючі з якими (поряд із запам'ятовуванням матеріалом) молодший школяр засвоює й удосконалює різні способи значеннєвої переробки матеріалу; будучи вже засвоєними, вони у ході інтеріоризації перетворюються у внутрішні операції запам'ятовування й відтворення; 3) зростання рівня засвоєння навчальних програм молодшими школярами спостерігається при розподіленому пред'явленні розвивальних вправ з усвідомленням метамнемічних процесів на початку реалізації розвивальної програми.

А. Ю. Бур'ян

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЛАСТИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЮНИХ БАДМІНТОНІСТІВ

Однією з актуальних проблем сучасної психології спорту є реалізація принципу індивідуального підходу в тренуванні спортсменів, тим більше у роботі з підлітками. На сучасному етапі розвитку спортивної науки для тренерів та спортивних психологів важливим питанням залишається питання психічного відновлення спортсмена в особливих умовах спортивної діяльності (Платонов В. М., 1986; Гант О.Є., 2016; Мулик В.В., 2016). Навіть в стані глибокого стомлення робота може бути продовжена, якщо змінити її інтенсивність і особливо характер її забезпечення при збереженні складу працюючих м'язів.

В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів ефективного відновлення психічної працездатності юних спортсменів бадмінтоністів.

Мета дослідження – вивчити індивідуальні особливості властивостей нервової системи юних бадмінтоністів. Для визначення рівня психічної працездатності та властивостей нервової системи бадмінтоністів, використовувалася методика «Тепінг-тест». В дослідженні брали участь 37 спортсменів, спеціалізації бадмінтон, віком 10-12 років.

Сила нервових процесів є показником працездатності нервових клітин і нервової системи (НС) в цілому, це природна індивідуальна особливість. За результатами нашого дослідження у 24% спортсменів бадмінтоністів діагностовано сильний тип НС. У роботі з таблицями, темп у них наростає до максимального в перші 10 – 15 с. роботи; в наступні 25 – 30 с. він може знизитися нижче вихідного рівня. У осіб з сильною (НС) максимальна частота рухів практично така ж, як і в осіб із середньо-слабкою НС, однак вона досягається лише на другому п'ятисекундному відрізку роботи. У зв'язку з цим, в перші 5 с. роботи спортсмени з сильною НС поступаються в швидкості спортсменам з середньою НС. Почавши працювати майже в такому ж темпі, як і особи з середньою силою НС, підлітки з сильною НС за рахунок вольового напруження можуть збільшити темп, тоді як інші цього зробити не можуть. У 16% спортсменів мав місце слабкий тип НС – максимальний темп роботи знижується вже з другого 5-секундного відрізка і залишається на зниженому рівні протягом всієї роботи. Спортсменів зі слабкою НС в період тренування можна виділити за їх підвищеною стомлюваністю. Під впливом стомлення спортсмени бліднуть, стають млявими, вони погано сприймають інформацію. Разом з тим "слабкі" швидко помічають зміни настрою оточуючих, вони чуйно уловлюють, коли комусь нанесена образа, вони співчують тим, хто став жертвою несправедливості, кого спіткало горе. Максимальний темп знижується практично відразу з моменту діяльності і залишається зниженим до кінця роботи; різниця між кращим і гіршим результатом суттєва. У 20% бадмінтоністів відзначається середньо-слабкий тип НС. Темп роботи у них знижується після перших 10 – 15 с. Цей тип розцінюється як проміжний між середньою і слабкою силою НС. Середньо-слабкому типу НС також характерне зниження темпу роботи практично на початку діяльності і збереження його низьким або періодичне зростання і спадання протягом всієї роботи, але різниця між кращим і гіршим результатом тут буде несуттєвою. Спортсмени такого типу характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою і стійкістю їх у часі. Таким чином, максимальний темп рухів, змінюючись при стомленні, стресі і в інших випадках, може служити індикатором функціонального стану бадмінтоністам (10 – 12 років).

Перспективи роботи в розробці практичних рекомендацій що до урахування сили нервової системи в процесі підготовки юних бадмінтоністів.

Е. В. Валюх

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У СПОРТИВНОМУ ТАНЦЮВАЛЬНОМУ ДУЕТІ

Спортивні танці належить до таких видів спорту, в яких взагалі неможливо уникнути ситуацій з високою психічною напругою, які часто повторюються. Інтенсивність тренувально-змагального процесу та постійний, не завжди ефективний контакт з партнером, призводять до неконтрольованих емоційних реакцій з боку спортсменів. В роботах деяких дослідників (Воронова В.І., 2014, Жаворонкова І.А. 2015), показано, що спортсмени, які володіють адекватними

способами регулювання конфліктів, більш активні, мають меншу тривожність, більшу впевненість у своїх силах і силах партнера (партнерки), прагнення до суперництва та готовність до мобілізації всіх сил для перемоги.

Особливістю спілкування у спортсменів, які займаються спортивними бальними танцями, є мотивування і вдосконалення спілкування в різних його видах. В роботах Г.П. Артемевої та О.Є. Гант показано, що в спортивному танці ведучим є емоційно-особистісне спілкування, оскільки спортивні танці, знаходячись на грані між мистецтвом і спортом, як ніякий інший вид спорту наближається до мистецтва. Саме в спортивних бальних танцях великий вплив на духовність і моральність хлопців і дівчат надають їх емоційні переживання не тільки у зв'язку з успіхами або невдачами в змаганнях і виступах, але і у зв'язку з безпосередніми відносинами з партнером (партнеркою).

Формування у юних спортсменів здатності адекватно виражати свої емоції та вміння брати на себе відповідальність, може виступати запорукою ефективної міжособистісної взаємодії у танцювальному дуєті.

В даний час у психолого-педагогічній науці недостатньо алгоритмів розвитку гармонійних стосунків партнерів в спортивному танці, тому важливим і своєчасним бачиться вивчення особливостей емоційного інтелекту, а саме особливостей агресивної поведінки юних спортсменів, як детермінант їх продуктивної міжособистісної взаємодії в парі, що і обумовило актуальність нашої роботи.

Мета роботи – вивчити особливості агресивності та основні напрямки профілактики агресивних форм поведінки, у спортсменів, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки.

Організація дослідження. Було досліджено спортсменів віком 10-12 років, у кількості 60 осіб, які займаються спортивними танцями, на етапі попередньої базової підготовки. Для обґрунтування актуальності теми проводили теоретико-методологічний аналіз проблеми. Для вивчення показників агресивної поведінки використовували методику «Особистісна агресивність та конфліктність».

За результатами нашого дослідження, високий рівень агресії було виявлено у 19 учасників дослідження, з них 8 юнаки, та 11 – дівчата. Саме такі спортсмени, рівень агресії яких високий, складають групу ризику для міжособистісної взаємодії у парі, та потребують особливої уваги з боку тренера та спортивного психолога.

При формуванні у спортсменів, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки, здатності до ефективної міжособистісної взаємодії з партнерами, доречно розвивати у них почуття співпереживання, кращого розуміння себе та інших. Необхідним виступає створення можливостей для самовираження, формування у юних спортсменів умінь і навичок практичного володіння виразними рухами – засобами людського спілкування (мімікою, жестом, пантоміма). Розвиток у юних спортсменів навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях і формування адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків оточуючих людей буде виступати превентивним механізмом їх агресивної поведінки. Також

важливим є формування у юних спортсменів, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки, позитивних рис характеру, що сприяють кращому взаєморозумінню при спілкуванні. Вкрай необхідним буде підвищення рівня самоконтролю відносно свого емоційного стану в ході спілкування, формування терпимості до думки свого партнера, що в свою чергу налагодить стосунки між спортсменом і тренером, між партнерами.

Детермінантами агресивної поведінки в спортивній бальній парі можуть виступати наступні фактори: авторитарний стиль виховання, демонстрація агресивних форм поведінки з боку батьків та тренерів, заборона на прояв «небажаних» почуттів та емоцій, оцінювання лише результату діяльності, а не процесу. А також байдужість до емоційного стану дитини (спортсмена), формальність емоційного контакту, публічні покарання.

Профілактика та психологічна корекція агресивної поведінки спортсменів, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки, повинна носити комплексний системний характер і враховувати основні характерологічні особливості агресивних спортсменів. Допомога юним спортсменам в усвідомленні свого реального «Я», розвиток потенційних можливостей, відреагування внутрішніх конфліктів та страхів, зменшення тривожності і почуття провини, а також елементарне навчання правилам хорошого тону будуть давати соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям.

Перспектива подальших досліджень в розробці програми профілактики агресивної поведінки, спортсменів спортивних танців на етапі попередньої базової підготовки, з метою формування ефективної взаємодії у танцювальному дуєті.

И. С. Василенко, Б. В. Губарев

Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения эмпатии как профессионального качества спортсмена на этапе его становления, как личности в системе взаимодействия с другими спортсменами и тренером. Эмпатия как компонент профессиональных качеств спортсменов, пронизывает всю деятельность.

Слово «эмпатия» имеет греческое происхождение, оно произошло от слова «empathia», что обозначает сопереживания. В современной психологии эмпатией называют способность человека на бессознательном уровне понимать чувства и мысли собеседника, сопереживать ему, уметь видеть ситуацию с точки зрения другого человека, воспринимать его эмоциональное состояние.

Ряд исследователей подчёркивает в эмпатии тот аспект, что эмпатирующий осознаёт, что чувства, которые он испытывает, являются отражением чувств партнёра по общению. Если этого не происходит, то такой процесс, с их точки зрения, является не эмпатией, а, скорее, идентификацией с собеседником. Именно способность понимать, что текущие чувства отражают состояние другого человека, позволяет эмпатирующему использовать эту способность для

более глубокого понимания партнёра, и различать свои индивидуальные эмоции с теми, что возникли в ответ на эмоции партнёра.

К. Роджерс, С.Труакс определили обязательный коммуникативный компонент эмпатии как способность передавать партнёру понимание его переживания или внутренней ситуации. Киф и Баррет-Леннард включили в свои модели эмпатии фазу выражения, передачи понимания на доступном языке, вербально или невербально: 1) генезис эмпатии (на основе этого критерия выделяют глобальную, эгоцентрическую и просоциальную эмпатию); 2) критерий диспозиционности эмпатии (личностная и ситуативная эмпатия); 3) критерий уровня развития эмпатии (элементарно-рефлекторные и личностные формы эмпатии).

Один из примеров использования первого основания для выделения видов эмпатии, содержится в работе А. П. Сопикова. По его мнению, существует три вида эмпатии: 1) эмоциональная, если доминирует эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии; 2) познавательная, если доминирует информативность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии; 3) поведенческая если доминирует волевой аспект в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии, что выражается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и, в свою очередь расчет на его ответную эмпатию.

В свою очередь, В. В. Бойко различает следующие этапы эмпатии по критерию модальности ведущего компонента: 1) рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому интенсивной аналитической переработки информации о нем; 2) эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств) в процессе отражения состояний другого; 3) интуитивная эмпатия, включающая в себя в качестве средств отражения другого интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

Цель исследования – определить эмпатические способности спортсменов легкоатлетов и пловцов 18-20 лет.

В нашем исследовании характеристики эмпатических способностей у спортсменов приняли участие студенты 1 курса ХГАФК будущие тренеры по плаванию и легкой атлетики. По результатам проведенной методики «Диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, мы получили следующие результаты.

Как видно из рисунка 1 у большинства исследуемых, а именно 25% – был выявлен рациональный канал, который показывает направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал был выявлен у 14% группы сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится

средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому и обратно.

Также 14% среди испытуемых был выявлен интуитивный канал – балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Проникающая способность эмпатии была выявлена у 14% респондентов и расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, душевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Еще одно неперемное условие успешной эмпатии это – идентификация, которая была выделенная 14% группы респондентов. Умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Анализируя полученные результаты в исследовании характеристик эмпатических способностей у спортсменов, можно выделить следующие: эмпатия показывает индивидуальную чувствительность спортсмена к стрессу в период подготовки и участие в соревнованиях, как черту личности; эмпатия, как компонент коммуникации. В коммуникативной деятельности она способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. Развитие эмпатии – один из важнейших факторов успеха в спортивной деятельности (спортсмен-тренер, тренер – команда, взаимодействие внутри команды); эмпатия, является одним из важнейших условий гуманизации личных связей человека с окружающим миром, его гармоничных отношений с окружающими; эмпатия, один из компонентов эмоционального интеллекта, что помогает понять эмоции и чувства другого человека.

І. С. Василенко, С. О. Зубко

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ СПОРТСМЕНІВ-БОУЛЕРІВ

Акцентуація характеру особистості спортсмена, є її психічною своєрідністю і проявляється в надмірному вираженні риси або групи рис характеру, що обумовлюють підвищену вразливість особистості щодо певного роду впливів. Залежно від умов, розвиток людини, наділеного рисами акцентуації, може набувати позитивну (формування на їх основі професійно важливих якостей) або негативну (порушення адаптаційних здібностей особистості)

спрямованість. Істотним недоліком теоретичних досліджень проблеми акцентуації характеру особистості спортсмена є відірваність цих досліджень від широкого соціально-педагогічного контексту виховної, освітньої та професійної діяльності. Акцентуації особистості у спортсменів можуть розвиватися як прикордонні стани між здоров'ям і хворобою, що типово для станів перетренованості, травмованості, хронічної втоми, психічної втоми спортсменів від монотонного тренувального процесу, переживань страху програшу і невдачі навіть у кваліфікованих спортсменів та ін. Сказане вище підтверджується відомими в спортивній психології негативними передстартовими станами спортсменів, їх програми слабшим суперникам з причин безсоння, страхів і тривоги. Оскільки проявниками внутрішніх дисгармоній в структурі психічних властивостей особистості спортсмена виступають акцентуації його характеру, то для тренерів і спортивних психологів це завжди є сигналом для прояву особливої уваги до особистості спортсмена і розробки індивідуального підходу до нормалізації її психічного стану.

Мета роботи – теоретично дослідити особливості акцентуацій характеру спортсменів-бойлерів.

Характер спортсмена та психологічні особливості формуються під впливом різних видів діяльності, у яких бере участь. На розвиток спортсменів-боулерів особистісного характеру впливають трудова і громадська діяльність, навчання й освіта, художнє виховання.

Через сукупний вплив всіх таких чинників у спортсмена складаються певні риси світогляду, суспільні потреби й інтереси, характерні в людини моральні риси особистості.

Розглядаючи психологічні особливості прояву характеру спортсменів-боулерів, можна визначити ті риси особистості, які характеризують людину, як спортсмена і розвинулися в нього внаслідок занять саме спортивною діяльністю.

Розвиток психологічних особливостей особистості спортсмена впливають на наступні характерологічні властивості: 1) змагальний характер спортивної боротьби, спрямованої на завоювання рекорду чи перемоги над противником; 2) максимальна напруга всіх фізичних і психічних сил спортсмена під час цієї боротьби, без чого не можна домогтися рекордного результату; 3) систематичне, тривале, завзяте спортивне тренування, яке робить серйозні корективи в режим життя і побутові умови.

На сучасному етапі розвитку спорту під спортсменом розуміють особистість яка: має всебічний фізичний розвиток, досягнутий з урахуванням вдосконалення у процесі спортивної діяльності життєво важливих фізіологічних функцій організму; високий рівень загальної працездатності організму; видатна (проти звичайним середнім рівнем) здатність володіння власним тілом, що виражається досконалістю рухових навичок, умінь і супроводжуючих їх здібностей – сили, витривалості, швидкості і координації рухів; високо розвинені процеси відчуттів, особливо м'язово-рухових і зорових, і навіть процеси сприйняття; підвищена здатність помічати і виділяти суттєві для виконуваної діяльності моменти у навколишньому середовищі й у власних рухах і діях: здатність виконувати необхідні рухи за поданням із дотриманням

необхідної їх точності й діють ефективності.

Успіх в досягненні високих спортивних результатів спортсменів-боулерів залежить від багатьох факторів: зокрема, швидкість і обсяг зорових сприйняття, інтенсивність і стійкість уваги спортсменів з ігрових видів спорту змінюються як у із майбутньою ігровою діяльністю, і у її процесі; у спортсменів-боулерів в процесі становлення спортивного майстерності необхідно розвивати увагу; також необхідно розвивати інтелект гравців, пов'язані з ігровим мисленням, швидкістю і точністю реагування на ігрові ситуації, які включають в процес спортивної гри; необхідно розвивати у спортсменів-боулерів процесів сприйняття, зокрема формування та вдосконалення спеціалізованих видів сприйняття, як "почуття кулі", "почуття доріжки", "почуття сили", розвитку уваги, зокрема, його обсягу, інтенсивності, стійкості, і розподілу і перемикання, розвитку тактичного мислення, пам'яті, уявлення та уяви, здібності правильно і швидко оцінювати ігрову ситуацію, приймати ефективні рішення і контролювати свої дії; розвитку спроможності управляти своїми емоціями у процесі підготовки до змагань і під час самої гри, розвитку вольових якостей; вміння концентруватися, здатність розподіляти увагу та переключатись у дефіциті часу.

У боулінгу, будь-яка довільна дія вимагає для свого скоєння певного, хоча б мінімального, вольового зусилля. Щоправда, при усякому вольовому зусиллі є якісь мускульні рухи, хоча в зародковій формі. Але ці рухи не становлять головного у вольовому зусиллі, котрій характерно стан внутрішнього напруження. Вольове зусилля завжди носить свідомий характер, будучи пов'язані з більш-менш ясним усвідомленням цілих й очікуваних результатів дії. Найбільш чітко вольові зусилля виступають тоді, коли за скоєнні вольового акта ми зустрічаємося із перешкодами щодо його скоєння. Інтенсивність вольових зусиль прямо пропорційна ускладненню, які при цьому припадає долати.

Суб'єктивно вольове зусилля переживається як особливий внутрішній стан, з подоланням тієї чи іншої ситуації. Наявність труднощів обов'язкова, необхідною передумовою прояви вольового зусилля. Коли людина діє, не зустрічаючи навіть найбільш незначних перешкод, в нього, природно, відсутній внутрішній стан зусилля. Величина, або міра вольових зусиль разом й характеризується тими труднощами, які долаються з допомогою. У спортивної діяльності вольові зусилля можуть бути дуже різноманітними за характером і ступенем.

І. С. Василенко, М. В. Косов

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ У СПОРТСМЕНІВ

Мотивація – широке поняття, що охоплює складний процес керування напрямком і інтенсивністю зусиль. Психологи, які працюють в області спорту і фізичної культури, розглядають мотивацію з різних специфічних позицій, виділяючи внутрішню і зовнішню мотивацію, мотивацію досягнення і мотивацію у формі змагального стресу. Мотивація – це, перш за все прагнення до успіху, до високих результатів у своїй діяльності.

Мотив – це спонування до певної активності, до задоволення потреби певним способом. Якщо потреба є джерелом активності, то мотиви надають цій активності певний напрям і утримують людину в рамках даного шляху. Мотиви дозволяють зрозуміти, чому саме ставляться ті чи інші цілі, розвивається негасиме прагнення до їх досягнення. Для спортивної діяльності характерна велика різноманітність мотивів.

Слід зазначити, що незадовільна розробленість проблеми мотивації, відсутність єдності і чіткості у визначенні сутності цього явища наклали відбиток і на методологічні підходи дослідження мотивів. Багато авторів намагалися впорядкувати різноманітні мотиви занять спортом, класифікувати їх на основі різних критеріїв.

Як показує аналіз літературних джерел, протягом спортивної кар'єри роль конкретних мотивів у стимулюванні активності спортсмена змінюється, і для кожного етапу спортивної кар'єри характерні свої домінуючі мотиви.

Климчук В.О. виділяє мотив внутрішньогрупової симпатії як початковий мотив занять спортом. Опитавши близько 900 спортсменів з великим стажем і високим рівнем майстерності, він виявив, що на початковому етапі спортивної кар'єри цей мотив займав у них важливе місце. Сутність його виражається в бажанні дітей і підлітків займатися яким-небудь видом спорту заради того, щоб постійно перебувати в середовищі своїх товаришів і однолітків. Їх утримує в спортивній секції не стільки прагнення до високих результатів і навіть не інтерес до даного виду спорту, скільки симпатії один до одного і спільна для них потреба в спілкуванні.

Американський психолог Б.Дж. Кретті серед мотивів, що спонукають займатися спортом, виділяє: – прагнення до стресу і його подолання (він відзначає, що боротися, щоб подолати перешкоди, піддавати себе впливу стресу, змінювати обставини і домагатися успіху – це один з найсильніших мотивів спортивної діяльності); – прагнення до досконалості; – підвищення соціального статусу; потреба бути членом спортивної команди, групи, частиною колективу; – отримання матеріальних заохочень.

Занюк С. С. виділив дві групи спортсменів, що розрізняються по домінуючому мотиву. У першій групі, умовно названій "колективістами", домінуючими є суспільні, моральні мотиви. У другій групі – "індивідуалістів" – провідну роль відіграють мотиви самоствердження, самовираження особистості. Перші краще виступають у командах, а другі, навпаки, – в особистих змаганнях.

Громадський мотив характеризується усвідомленістю суспільної значущості спортивної діяльності; спортсмени з домінуванням цього мотиву ставлять перед собою високі перспективні цілі, вони захоплені заняттями спортом. Мотив самоствердження характеризується надмірною орієнтацією спортсменів на оцінку своїх спортивних результатів.

Слід зазначити, що при психологічному забезпеченні спортивної діяльності важливо враховувати всі мотиви. Успішне виховання спортсмена і досягнення ним високих спортивних результатів можливе тільки при правильному співвідношенні суспільного і індивідуального мотивів. Аналіз практики показує, що нехтування одним з них, ігнорування того чи іншого мотиву

однаково призводить до негативних результатів.

Дані досліджень Є. Б. Гончарової підтверджують, що спортсмени зі спортивно-діловою мотивацією проявляють велику захопленість заняттями спортом; спортсмени ж, у яких домінує особистісно-престижна мотивація, надмірно орієнтовані на оцінку своїх спортивних результатів, виявляючи постійну заклопотаність особистим самоствердженням. Це призводить до неадекватної самооцінки, до емоційної нестійкості в екстремальних умовах змагань.

Багато авторів пов'язують спортивні досягнення і ставлення до занять спортом з мотивом досягнення. Наприклад, Корнілова Т. В. у своїх дослідженнях показала, що у висококваліфікованих спортсменів мотив досягнення успіху виражений сильніше, ніж у спортсменів середньої кваліфікації.

Психологи в області спорту виділяють також більш конкретні варіанти мотивації, пов'язаної із заняттями різними видами спорту: забезпечення циклічності, управління рухом, ситуативне протистояння.

Забезпечення циклічності спортивних рухів в ходьбі, бігу, плаванні, веслуванні, велоспорті, а також у змагальних вправах інших видів, що включають локомоторні акти (стрибки – в легкій атлетиці, опорні стрибки – в гімнастиці, розбіг – в акробатиці і т.п.), передбачає чотири основні групи мотивів: реалізація природної координації рухів, спринтерській-стаєрський вибір, оптимізація енерговитрат, синергізм. Кожна з цих чотирьох груп мотивів, як вказують дослідники, формується в ході тренувань і змагань, досягаючи в міру вдосконалення спортивної майстерності високого розвитку.

Отже, якщо мотиви визначають вибір шляху, напрямку руху, то цілі, – наскільки далеко людина має намір пройти по даному шляху. У психології мета визначається як образ передбачуваного результату діяльності, того, до чого людина хоче прийти до кінця діяльності або конкретного її етапу. Тому цілі – це своєрідні віхи, які людина подумки вибудовує на своєму шляху, протягом спортивної кар'єри. Труднощі цих цілей тісно пов'язані з рівнем домагань особистості, тобто її схильністю взагалі вибирати легкі чи важкі мети.

Мотиви спортивної діяльності не тільки спонукають людину займатися спортом, але і надають заняттям суб'єктивний, особистісний сенс. Різні спортсмени, займаючись одним і тим же видом спорту, виконуючи однакові за складністю та інтенсивністю тренувальні навантаження, нерідко керуються різним часом прямо протилежними мотивами, надають різне значення своїх занять, тому й оцінка їх поведінки повинна бути різною. Необхідно враховувати, що мотиви спортсменів дуже динамічні за своїм змістом. У процесі спортивного вдосконалення вони змінюються, перетворюються під впливом обставин, інших спортсменів, оцінки власних дій і вчинків, а головне – цілеспрямованої виховної роботи.

Основною психологічною рисою мотивів, які спонукають людину займатися спортом, є почуття задоволення, яке викликається заняттями даним видом спорту й невіддільне від самої спортивної діяльності. Разом з цим ці мотиви мають складний характер відповідної складності і різноманітності самої

спортивної діяльності і можуть бути поділені наступним чином: безпосередні мотиви спортивної діяльності випробовуване спортсменом своєрідне почуття задоволення від прояву м'язової активності, естетичну насолоду красою, точністю, спритністю своїх рухів, прагнення проявити себе сміливим і рішучим при виконанні важких і небезпечних вправ, задоволення, що викликається участю в змаганні, що є найважливішою і обов'язковою стороною спорту, прагнення досягти рекордних результатів, довести свою спортивну майстерність, домогтися перемоги, як би важка вона не була.

И. С. Василенко, А. Д. Потапова

Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ПО СПОРТИВНОЙ ГИМНАСТИКЕ.

Современный спорт требует незаурядных способностей от тренера. Он должен владеть всем арсеналом современных знаний, умений, навыков, учитывать психологические, социальные, материально-технические и все другие аспекты подготовки спортсмена. Успехи спортсменов во многом зависят от личности тренера – педагогического таланта, авторитета, воли, способности к творческому мышлению. По своей сути тренер – это, прежде всего педагог, и к нему предъявляются все те же требования, как и к любому преподавателю.

Мастерство тренера во многом определяется имеющимися у него качествами, которые придают своеобразие его общению с учениками, определяют быстроту и степень овладения: им различными умениями. К профессионально важным качествам тренера относятся нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные, психомоторные и другие качества. Как говорил Дейл Карнеги: «Секрет влияния на людей не в умении говорить, а в умении быть хорошим слушателем».

Коммуникативные качества, к которым относится общительность, вежливость, доброжелательность, умение слушать и ряд других, помогают тренеру устанавливать контакт с воспитанниками в процессе общения и тем самым способствуют успеху воспитательной работы тренера.

Цель – выявить особенности проявления умения слушать у будущих тренеров по спортивной гимнастике.

В нашем исследовании особенностей проявления умения слушать приняли участие студенты 1 курса ХГАФК будущие тренеры по гимнастике. По результатам проведенной методики «Умеете ли Вы слушать?» мы получили следующие результаты.

Как видно из рисунка 1 наибольшее количество исследуемых имеют уровень развития умения слушать выше среднего. В случаях, когда собеседник им не интересен, они не стараются «свернуть» беседу. У них нет привычки перебивать говорящего. Они не меняют тему разговора, если она касается неприятной темы.

Одинаковое количество исследуемых (по 30%) имеют средний и низкий уровень развития умения слушать. Они при беседе делают вид, что внимательно слушают, а на самом деле думают о другом. Стараются избегать разговоров с

малознакомими людьми. Так же, им свойственен снисходительный тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к собеседнику.

Анализируя умение слушать у исследуемых девушек и юношей будущих тренеров мы получили следующие результаты, девушки имеют низкий уровень развития умения слушать (75%). Их может спровоцировать на грубость неудачное выражение другого человека, они склонны перебивать, недослушивать до конца мысль собеседника. 25% девушек имеют средний уровень развития умения слушать.

Среди большинства исследуемых юношей преобладает высокий уровень развития умения слушать (67%) и средний уровень (33%). То есть, они умеют слушать собеседника, внимательны, не просто воспринимают то, что им говорят, а и сами формируют процесс разговора. Это позволяет им узнать много нового о собеседнике, его увлечения, проблемах.

Умение слушать воспитанника является одним из главных показателей профессионализма тренера. Ведь если воспитанника слушают, это заставляет его чувствовать себя важным, нужным и даже счастливым и все это позитивно влияет на профессиональный рост спортсмена. Однако, как показывают результаты нашего исследования, не все будущие тренеры умеют слушать. Поэтому необходимо развивать эти умения с помощью различных методик, тренингов. Умение слушать людей сделает сам процесс общения между тренером и воспитанниками максимально эффективным и полезным для каждой из сторон.

О.В. Вдовиченко,

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського*

КОНАТИВНІ ПРЕДИКТОРИ РИЗИКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

У результаті вивчення конативних особливостей ризику особистості у підлітковому віці було встановлено, що найбільш надійний розподіл підлітків за типами ризику особистості може бути здійснений за допомогою діагностики конативних якостей особистості, пов'язаних з:

- *життєстійкістю*, що відображає здатність до продукування принципово нових ідей, продуктивно вирішувати творчі завдання;
- *губристичною мотивацією* як прагненням до самоствердження особистості шляхом досягнення переваги над іншими та (чи) досконалості у діяльності;
- *мотивацією досягнення* як прагненням до високих результатів діяльності та відсутність страху невдачі.

Аналіз λ Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової λ дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) прийняття ризику; 2) залученість; 3) прагнення до переваги; 4) прагнення до досконалості; 5) контроль; 6) мотивація досягнення. Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні $p < 0,0001$.

Для кожної з чотирьох груп підлітків були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування типу ризику особистості у підлітків. Рівняння містять коефіцієнти при змінних

лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

«Ризик у спілкуванні» = 0,429 Залученість + 0,794 Контроль + 0,360 Прийняття ризику + 1,569 Прагнення до переваги + 1,519 Прагнення до досконалості + 0,235 Мотивація досягнення – 90,406

«Ризик у діяльності» = 1,081 Залученість + 1,039 Контроль - 0,151 Прийняття ризику + 1,696 Прагнення до переваги + 1,823 Прагнення до досконалості + 0,255 Мотивація досягнення – 90,406

«Високий ризик» = 0,516 Залученість + 0,776 Контроль + 0,351 Прийняття ризику + 1,883 Прагнення до переваги + 1,591 Прагнення до досконалості + 0,184 Мотивація досягнення – 95,273

«Помірний ризик» = 1,061 Залученість + 1,143 Контроль – 0,329 Прийняття ризику + 1,150 Прагнення до переваги + 1,339 Прагнення до досконалості + 0,184 Мотивація досягнення – 95,273

Вплив конативних чинників у становлення типів ризику особистості у підлітків є значущим, причому він збільшується з мірою зростання прояву ризику особистості на етапі підліткової кризи. Аналізуючи коефіцієнти кожного конативного предиктора, можна дійти висновку, що ризик особистості у діяльності на етапі підліткової кризи більшою мірою обумовлений конативними чинниками, ніж інші типи ризику особистості. На становлення ризику у діяльності та інших типів ризику особистості у підлітків найбільш суттєвим фактором виявляється губристична мотивація як характеристика прагнення до переваги та досконалості, а також контроль у життєстійкості. Загалом для цього типу ризику особистості внесок конативних чинників є більш вагомим, ніж для інших типів ризику особистості. Внесок прагнення до переваги у підлітків типу «Високий ризик» є найбільш значущим, у порівнянні з іншими типами ризику особистості. Вплив мотивації досягнення на становлення ризику особистості є також значущим, однак у меншій мірі, ніж очікувалось нами на етапі планування експерименту. Вплив вольової саморегуляції на становлення типів ризику особистості у підлітків статистично не значимий. Таким чином, ризик особистості на етапі підліткової кризи обумовлюється конативними особливостями життєстійкості, губристичної мотивації та мотивації досягнення.

Л. Д. Востракнутов, Р. О. Науменко

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ БОКСЕРІВ

У сучасному спорті вищих досягнень склалася така ситуація, що на передній план виходить проблема психічної стійкості спортсменів до фізичних і нервових перевантажень. Тому особливу роль відіграє здатність особистості до регуляції свого психоемоційного стану та запобігання розвитку стресу, як фактора, що негативно впливає на успішність спортсмена (Вострокнутов Л.Д., 2015).

Стан психологічної готовності відіграє особливу роль і, найчастіше, є вирішальним в сутичці. Спортсмен, який не вміє впоратися з надмірним збудженням напередодні виходу в ринг, невпевнений у своїх силах, під час бою не зможе швидко мобілізуватися і розумно діяти. Навпаки, якщо спортсмен

добре психологічно підготовлений, спокійний, упевнений в собі, легко управляє своїм настроєм і діями в бою, він і при сильно діючих факторах зуміє мобілізуватися, правильно оцінити обстановку, врахувати можливості свої і супротивника і успішно вирішити тактичні і технічні завдання (Гант О.С., 2014; Малик Я.К., 2015).

Підсумком психологічної підготовки боксера має з'явитися стан психічної готовності, який знаходить своє вираження в максимальній змобілізованості спортсмена. Для реалізації індивідуального підходу в психологічній підготовці боксерів слід враховувати їх індивідуальні емоційно-вольові характеристики.

Для вивчення особливостей емоційно вольової сфери боксерів використовували методику «Мотивація до успіху», методику «Мотивація до уникнення невдач», методику «Шкала Спілбергера-Ханіна».

За результатами нашого дослідження, рівень мотивації до успіху у обстежених боксерів представлений в діапазоні від низького до високого. У більшості (72,72%) обстежених спортсменів має місце середній рівень мотивації до успіху. З ростом спортивної кваліфікації боксерів, у них відзначається домінування мотивації до успіху над мотивацією до уникнення невдач, однак відмінності достовірно не значимі ($t = 0,44$; $p > 0,01$). Має місце певна залежність становлення особистісних характеристик боксерів, від рівня їх спортивної кваліфікації. Спортсмени 1 розряду, кандидати в майстри спорту (КМС) та майстри спорту (МС), схильні до ризику значно менше, ніж спортсмени 2-3 розрядів. Простежується певна залежність рівня готовності до ризику від спортивної кваліфікації боксерів. У кваліфікованих боксерів схильність до ризику достовірно менше ($p < 0,001$), ніж у спортсменів розрядників.

Рівень особистісної тривожності обстежених єдиноборців представлений в діапазоні від низького до високого. У ситуації змагальної діяльності у обстежених спортсменів відзначається помірний і високий рівень ситуативної тривожності. Має місце певна залежність рівня особистісної тривожності від спортивної кваліфікації боксерів. У кваліфікованих боксерів, рівень особистісної тривожності достовірно нижче ($p < 0,001$), ніж у спортсменів 2-3 розрядів.

Перспективами нашої роботи є розробка практичних рекомендацій для тренерів щодо врахування особливостей емоційно-вольової сфери боксерів в системі їх психологічної підготовки.

О. С. Галата

Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м.Харків
ЗАВЯТІСТЬ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Завязатість необхідна на протязі всього життя людини, особливо це стосується навчальної діяльності студентів, які задля досягнення успіху у навчанні долають певні сумніви, «невдоволення», перешкоди та власні негативні емоційні стани. Тому, розуміння як завязатість проявляється перед обличчям спокус навколишнього середовища, важливо для психологічної науки.

В результаті теоретичного аналізу визначено, що завязатість може

визначатися як здатність людини до вольового контролю своєї діяльності, не відступати перед труднощами, довгий час працювати над досягненням поставленої мети докладаючи при цьому вольові зусилля. Також важливо указати, що завзятість та наполегливість не можуть проявлятися несвідомо, тобто дані якості слугують механізмом регуляції дій особистості. При слабкому прояві завзятості потенційні можливості особистості будуть проявлятися не в повній мірі (Гордєєва Т.О., 2012). Від рівня розвитку завзятості та наполегливості залежить ефективність навчальної діяльності в цілому. Тобто чим більше у студента завзяття, тим більше часу він проводитиме над вирішенням завдання, і цей час не просто додасть щось до внутрішніх навичок, які у людини вже є, а на декілька кроків приблизить до досягнення мети (Галата О.С., 2017).

Емпіричне дослідження мало за мету виявлення ролі завзятості у психічній регуляції навчальної діяльності у школярів і студентів. Об'єктом дослідження виступила завзята навчальна дія у школярів і студентів. В роботі будували вирішені наступні завдання: 1) виявити особистісні, мотиваційні, когнітивні і діяльні предиктори завзятої навчальної дії; 2) виявити взаємозв'язок між завзятістю та основними параметрами ефективності навчальної діяльності (продуктивність, успішність, суб'єктивна задоволеність); 3) розробити та апробувати в формулюючому експерименті корекційно-розвиваючу програму, направлену на стимуляцію прояву завзятості в навчальній діяльності у школярів та студентів.

У роботі будували застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент) методи аналізу проблеми. В методичний комплекс вивчення завзятості студентів у навчальній діяльності включено методики: авторський опитувальник навчальної завзятості студентів (М.А. Кузнецов, О.С. Галата); опитувальник «Маркери факторів «Великої п'ятірки»» (Л.Голдберг); опитувальник самоорганізації діяльності (Мандрикова Е.Ю); опитувальник «Вольова саморегуляція» (А.В. Зверьков, Е.В. Ейдман); опитувальник «Контроль за діями» (Ю. Куль); тест життєстійкості (С. Мадді, адапт. Д.А. Леонтьєва).

Первинна математико-статистична обробка результатів емпіричного дослідження показала, що латентними причинами (предикторами) формування завзятості у студентів може виступати фактор який об'єднує такі показники студентської завзятості як: здатність людини продовжувати діяльність поки вона, не досягає досконалості, наполегливо навчатися, щоб досягати високих результатів, людину часто називають трудоголіком та у студента завжди є точні орієнтири, за якими він може оцінювати результати своєї навчальної роботи. Тобто завзятість у навчальному процесі пов'язана з стимулюванням студентів прикладати зусилля на заняттях і присвячувати більше часу удосконаленню навчальної діяльності та навчальних робіт, що, в свою чергу, призводить до підвищення академічної успішності.

Таким чином, завзятість характеризується інтересом до здійснюваної діяльності, задоволенням від вирішення складних завдань і подолання труднощів, а також адекватною саморегуляцією, цілеспрямованістю і

самоконтролем, а також оптимістичним мисленням і вірою в контрольованість процесу досягнення поставлених перед собою цілей. У сукупності ці компоненти складають особистісний сенс завзятості, її ефективність в досягнення успішного результату.

Е. Е. Гант

Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЯ МНЕСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СПОРТСМЕНОВ

Постановка проблемы. В настоящее время возросли требования к психологической подготовленности спортсмена, чем обуславливается необходимость измерения оценки психологических показателей, характеризующих личность спортсмена и продуктивность его когнитивных функций (Гант Е.Е., 2014, Малик Я.К., 2015). Изучение продуктивности когнитивных функций, как составной психического здоровья, приобретает сегодня все большую актуальность в связи с повышением требований к развитию регуляторных процессов, позволяющих личности выступать подлинным субъектом собственного поведения и деятельности, а так же самостоятельно определять перспективы своего развития. Формирование у спортсменов способностей к саморегуляции имеет важное значение для максимальной реализации их возможностей в экстремальных условиях спортивной деятельности.

Результатом успешной психологической подготовки является состояние готовности спортсмена к участию в соревновании, что положительно сказывается на проявлении физических, технических, тактических и психических качеств спортсмена. Без их количественной оценки невозможно научно-обоснованное планирование и управление подготовкой в спорте. Поэтому точное определение степени психологической готовности имеет большое практическое значение (Сопов В.Ф., 2005; Гант Е.Е., 2016, Малик Я.К., 2016).

Исследований, освещающих такие немаловажные для современного спорта вопросы, как формирование адекватной психологической готовности к соревновательной деятельности в экстремальных условиях, недостаточно. Практически неизученным остается вопрос о характере динамики продуктивности мнестических функций спортсменов на разных этапах спортивной деятельности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 99 спортсменов высокой квалификации в возрасте от 18 до 23 лет. Первая стадия исследования проходила в условиях соревновательной деятельности, второй этап – в постсоревновательный период. В процессе выполнения исследования использовался комплекс теоретических, эмпирических и статистических методов. Для диагностики мнестических функций использовали методику «Запоминание 10 слов». Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью метода установления вероятности отклонений (по t-критерию Стьюдента) (Бурлачук Л.Ф., 1999).

Результаты исследования. Результаты, полученные с помощью методики

«Запоминание 10 слов», позволили оценить объем непосредственной памяти, объем отсроченной (долговременной) памяти, особенности процесса запоминания, наличие вербальных контаминаций и повторений. По результатам нашего исследования, в период соревнований, у спортсменов, объем непосредственного запоминания составил $5,78 \pm 0,24$ слова, что отвечает показателям нижней границы нормы (7 ± 2 слова из 10); однако данные показатели достоверно ниже, чем в постсоревновательный период, когда объем первого воспроизведения составил $7,54 \pm 0,11$ слова ($t=6,22$; $p<0,001$). Объем вербального запоминания после пятого предъявления, в условиях соревновательной деятельности, составил $9,14 \pm 0,23$ слова, в постсоревновательный период – $9,98 \pm 0,04$ слова (отличия достоверно значимы ($t=3,77$; $p<0,001$)). Отсроченное воспроизведение в период соревнований составило $7,82 \pm 0,31$ слова, что достоверно ниже ($t=4,10$; $p<0,001$), чем в постсоревновательный период, когда объем продолжительной вербальной памяти составил $9,34 \pm 0,13$ слова из 10. Итак, у спортсменов, объемы вербальной кратковременной и долговременно памяти, в период соревновательной деятельности были достоверно ниже ($t=3,77$; $p<0,001$), чем в постсоревновательный период.

На основании результатов, полученных с помощью методики «Запоминание 10 слов», были построены графики («кривые запоминания»), что отображают динамику процесса вербального заучивания, в условиях соревновательной и послесоревновательной деятельности. «Кривая запоминания», в период соревнований, в целом имеет такой вид 5,79; 7,07; 8,14; 8,86; 9,17. В постсоревновательный период, «кривая запоминания» следующая: 7,52; 8,52; 9,31; 9,97; 9,97. И в соревновательный период и в условиях постсоревновательной деятельности «кривые запоминания» у обследуемых спортсменов имеют характер постепенно восходящих линий. С каждым следующим воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается. Анализ «кривых запоминания», которые отражают уровень психической работоспособности, показал, что у спортсменов в период соревнований в целом сохранена произвольная регуляция деятельности, однако продуктивность произвольного запоминания вербального материала, в условиях соревнований, была достоверно ниже, чем в постсоревновательный период ($p<0,001$). Итак, в условиях соревновательной деятельности 33 (37,93%) обследованных спортсменов не повторили 10 слов даже после 5-ти кратного предъявления (в норме, 10 слов должно быть воспроизведено за 3 повтора). Лишь 15 (17,24%) испытуемых запомнили весь ряд слов после третьей попытки, и 39 (44,83%) спортсменов – после 4-5 попыток. В постсоревновательный период, 39 (44,83%) обследованные воспроизвели 10 слов после третьей попытки, и 42 (48,28%) спортсмена запомнили весь ряд слов к четвертому воспроизведению. Таким образом, у 82,87% спортсменов, в экстремальных условиях соревновательной деятельности, имеют место легкие нарушения вербальной памяти в виде сужения объемов и снижения прочности запоминания, а также в виде снижения продуктивности произвольного запоминания вербального материала. При изучении вербальной памяти

спортсменів у них були виявлені дефекти селективності мнестических функцій. При воспроизведенні ряду слів испытуемые повторяли уже названные слова, а также называли «лишние» слова (слова, которые не были представлены для запоминания). Данные дефекты селективности наблюдались как при непосредственном воспроизведении, так и при отсроченном. Количество «лишних» слов было в пределах от одного до пяти. В условиях соревновательной деятельности, при непосредственном воспроизведении ряда 39 (44,83%) обследованных называли «лишние» слова и 57 (65,16%) спортсменов повторяли уже названные слова. При отсроченном воспроизведении вербальные контаминации были отмечены у 27 (31,03%) спортсменов повторы названных слов имели место у 21 (24,14%) обследованных. Итак, дефекты селективности мнестических функций, в виде вербальных контаминаций и повторов чаще имели место при непосредственном воспроизведении.

Таким образом, у спортсменов, в условиях соревновательной деятельности, имеют место легкие дефекты кратковременной и долговременной вербальной памяти, некоторое снижение продуктивности запоминания. Также отмечаются такие мнестические нарушения, как дефекты селективности, в виде вербальных контаминаций и повторов, которые чаще имели место при непосредственном воспроизведении. Данные мнестические нарушения, у спортсменов, носили дефекты мнестических функций, которые поддаются редукции в период восстановления, после соревнований, при условии соблюдения спортивного режима (оптимального отдыха, режима сна, снижения психической и физической нагрузки, уменьшения тревожности).

Перспективы исследования заключаются в разработке практических рекомендаций к готовности спортсменов к экстремальным условиям соревновательной деятельности, а так же в разработке программ восстановления психической работоспособности спортсменов.

Л. О. Гапоненко

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

СИМВОЛІЗАЦІЯ В ПСИХОАНАЛІЗІ ДИТИНИ:

Арина, яка називає себе «Не-ня»

Визначення симптоматики дитини в психоаналізі передбачає не стільки діагностично-математичний вимір, оскільки опору на емпатійне занурення в суб'єктивні переживання конкретної дитини та на осмислення магічних дій як символічного матеріалу, за допомогою якого встановлюється презентація психічних інстанцій.

У запропонованих тезах розглядається технологія психоаналізу, який був проведений з п'ятирічною дівчинкою на ім'я Арина. Особистісні переживання дівчинки у грі дозволили розглянути своєрідну символізацію в *рольових позиціях*. Психоаналітична технологія полягає у слуханні пацієнта, а в коментарях аналітика визначається не стільки те, що говорить клієнт, а те, що приховане від його свідомості.

Теоретична основа допомоги клієнту в мовному опрацюванні душевного досвіду, включити його до символічного порядку, в якому несвідоме Реальне і

може виражатися в симптомах неврозу або фантазмах. Спираючись на мовну природу, ми намагалися розглянути можливості структурування символічних порядків інтерпсихічного та інтерсуб'єктивного (М. Кляйн, 1959; В.Віннікотт, 1996; А. Грін, 2002). За ствердженням В.Віннікотта (1996) використання об'єкту для психоаналізу дитини є більш складним, ніж аналіз об'єктивних відношень. Ця «складність полягає в тому, що поняття «перехідний об'єкт» порівнюється з поняттям «об'єкт, що в середині», але ж все таки таким не є. Він є і зовнішнім і психічним одноразово» (В. Віннікотт, 2012).

Мета – подолати деструктивну поведінку в наслідок розриву п'ятирічної Арини з реальним світом засобами символізації мови в ігровій діяльності.

Аналіз психоаналітичного матеріалу. Перша інформація про п'ятирічну Арину отримана від матері, яка звернулася із запитом деструктивної поведінки доньки. Мати пояснила, що Арина нишком руйнує предмети. Нещодавно вона знайшла гроші і порізала їх.

Арина єдина дитина в сім'ї. Відношення матері і батька не складаються, а в останні часи значно погіршилися. Жінка намагається закріпити відношення з чоловіком народженням нових дітей, але чоловік цього не хоче. Його не бажання є причиною, з її точки зору, втрати 2-х новонароджених дітей.

Отримана інформація дає підставу для роздуму: або мати вбачає показовість вихованої дитини – це «автоматична покірність», або дівчинка втратила довіру до материнського імаго, що стало наслідком неврозу нав'язливих дій.

Епізод з першої сесії. Арина приходить на психоаналіз з дитячою коляскою і двома ляльками, яким вона дала ім'я – лялька «Несі» та лялька «Неня» (Арина теж називає себе Неня). Арина розпочинає гру, яка нагадує «церемоніал». Ковдрою вона вкриває з головою ляльку Несі, а другу ляльку Неню садовить поруч. Гра набуває ритуальний характер. Кожне наступне укривання ляльки Несі супроводжується вдавненням долонею, потім ці дії перетворюються в більш витончені способи прояву агресії – це вдавнення кулачками, а потім ударами. Агресія і почуття залежності йдуть рука об руку.

Кляйн М. пише, що страх, який передує агресії, свідчить про втрату «хорошого» об'єкту, а «переплетіння реального життя із фантазіями задає переживання дитини як такі, що він («хороший об'єкт») її зруйнував (з'їв). Відбувається ворожість Ід до Его, або Супер-его до Его (в залежності від ситуації). Для нас це положення стало важливим в сенсі того, що треба задати такий сеттінг, який би дозволив знайти спосіб відновити зруйнований об'єкт. Прояв фантазій Арини дозволяє розглянути різного роду репарації як виходу з конфлікту між любов'ю і неконтрольованою агресією. Репрезентація представлених ігор з ляльками допомагає розпізнати символізацію обраних нею «об'єктів» як таких, на які спрямовані чуттєві («лібідозні») та агресивні прагнення. Арина нав'язливо повторює у грі з ляльками: «Треба спати, Несі!».

Я: Ще одна дитина. ... Що робить «Несі»?

Арина: Вона в ліжку, їй не можна вставати ... (вона щільніше присовує ляльку Неню).

Я: Якщо Несі встане, то з'явиться ще дитина?

Арина: мовчить, на обличчі тривожність, занепокоєння, відчуття, що вона під загрозою.

Арина: її не пустить Неня. (В цей же час Арина бігає туди-сюди, потім бере руку ляльки Нені і ще щільніше вкриває Несі, потім б'є ляльку Несі.

Я: Несі погана?

Арина: Вона прослизне

Мені хотілося додати: «До мами?», Але я повторила: «Ще одна дитина з'явиться....»..

Розпізнання цієї боротьби полегшує душевний стан дівчинки.

Коментарі. Гра Арини відображає обмеження свободи, пов'язану зі страхом народження нової дитини в сім'ї. Використання двох ляльок зчитується, як несвідоме бажання дитини не мати немовлят. Про це свідчить і надані ім'я ляльок – це Несі («не неси додому немовля»). Ім'я ляльки Неня можна інтерпретувати як «Не-ня», тобто *неЯ*. Втрата цілісності Его під тиском Ід або Супер-его в залежності від ситуації в сім'ї чи в дитячому садку.

Завдяки грі визначилася персоніфікація «злих» і «добрих» (в грі – це ляльки). Їх ролі дозволяють допустити факт зміщення психічних уявлень. Материнське імаго не підкріплює її Супер-его, що і спричиняє тиск на Его. Бажання матері народити всупереч бажанню її чоловіка свідчить про ставлення до дитини як задоволення власних бажань, тобто задоволення бажання власництва і отримання задоволення від того, що хтось залежить від неї.

Его дівчинки намагається стати правдоподібним для Супер-Его, але Ід переслідує ворожими тонатосними збудженнями. Супер-Его та Ід тиснуть на Его, в наслідок чого персоніфікація Несі може свідчити, що це її також психічне ім'я. Вона зруйнована, що виявляється в її невротичній нав'язливості та в амбівалентності персоніфікацій, що виражені в назвах ляльок. Нарцистичне задоволення Его розміщується в боротьбі із Ід і Супер-его, що має величезну цінність для зменшення тривоги (М. Кляйн, 1959).

Висновки: 1. Деструктивна поведінка дитини була захисним механізмом від руйнування її самої. Ось чому в поведінці Арини з'явився світ розділеної реальності, який дає їй можливість зберегти зворотний зв'язок. 2. Рольові позиції в грі з ляльками надали можливість символізувати судження дівчинки і виявити як Его виштовхується із рівноваги в жорсткій боротьбі з Ід та Супер-его. 3. В свою чергу, гра дитини дозволила розкрити причинно-наслідкові зв'язки виникнення симптому нав'язливих дій – це втрата довіри дівчинки до матері, як загрозу втратити турботу за нею. 4. Порушення довіри до матері стала тією перешкодою в здібностях дівчинки, яка виявилася не тільки в деструктивних діях у грі, але й культурному досвіді дівчинки.

О. М. Гармаш

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ТЮТОРСЬКОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ ІНТЕГРАТИВНОГО ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГА В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

З прийняттям «Концепції нової української школи» (2016 рік) та базового Закону «Про освіту» (2017 рік) формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів загальноосвітніх закладів визначається одним з пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти.

«Концепцією навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі» передбачено, що учні в процесі навчання повинні отримати навички спілкування в усній (говоріння, аудіювання) і письмовій (читання, письмо)

формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та вивченого мовного та мовленнєвого матеріалу (Бігіч О.Б., 2013) відповідно до певного рівня. Однак знання лексичних одиниць, фонетично коректна їх вимова, уміння граматично правильно оформлювати свої думки на рівні речення не є гарантією того, що учень не відчує труднощів психологічного характеру, пов'язаних з побудовою продуктивного монологічного чи діалогічного висловлювання на рівні тексту, які можуть призвести до психологічного блокування загалом процесу навчання. Відтак, провідними у діяльності вчителя іноземних мов з тьюторською компетентністю мають стати педагогічні пошуки у напрямі індивідуалізації освітнього процесу, виявлення пізнавальних інтересів та мотивів учнів, сумісний з ними пошук індивідуальних шляхів під час вивчення іноземної мови (Ковалева Т.М., 2012), а також допомога учням, які мають сумніви у власних силах або яким потрібна допомога, подолати вплив негативного іншомовного комунікативного досвіду. Ефективним засобом попередження та профілактики психологічних бар'єрів при вивченні іноземних мов є застосування на заняттях з іноземної мови інтегративного лінгвопсихологічного тренінга.

На сучасному етапі розвитку наукової думки існує достатня кількість визначень поняття «тренінг»: це і тренування, і навчання, і метод розвитку спілкування (Вачков І.В., 2004); синтетична антропотехніка, що поєднує навчальну та ігрову діяльність (Ситников А.П., 1996); форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні (Каджаспирова Г.М., 2005). Останній підхід до трактування даного терміну вважаємо найбільш доречним у контексті нашого дослідження. Інтегративний лінгвопсихологічний тренінг – це комплекс вправ та технологій, що використовуються в навчальному процесі: рольові тренінги, тренінги спілкування, сензитивності, перцептивності, асертивності, які можливо поєднати з музикотерапією, хорео-терапією, арт-терапією. Усі зазначені тренінги становлять цілісний комплекс з провідною роллю іноземної мови. Структура лінгвопсихологічного тренінгу може мати наступні елементи: 1) активний сеанс (читання тексту вчителем уголос), 2) активна робота з матеріалом у вигляді тренінгів, 3) закріплення матеріалу вдома, прослуховуючи текст з музикальним супроводом, як, наприклад, пропонує А.М. Щукін (Щукін А.М., 2014)

На думку І.М. Румянцевої, лінгвопсихологічний тренінг є найбільш ефективним у роботі зі старшими учнями в групі від 8 до 12 осіб, які відчують труднощі при вивченні іноземної мови (Румянцева І.М., 2004).

Вчитель іноземних мов з тьюторською компетентністю характеризується тим, що поєднує у своїй діяльності позиції власне «вчителя» та «тьютора», працює з пізнавальним інтересом учнів, їх можливостями та перешкодами у навчанні, тому може ефективно використовувати метод інтегративного лінгвопсихологічного тренінга або окремі його елементи при подоланні негативного досвіду учнів при вивченні іноземних мов.

Н. П. Гога

*Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»,
г. Харьков*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Современная система образования активно включает в свою структуру элементы связанные с инклюзивным обучением, как на уровне средней школы, так и высшего образования, причем понятия «лица с индивидуальными потребностями» может включать в себя как собственно учащихся с инвалидностью различного типа, так и обучающимся по индивидуальной образовательной траектории в связи с трудоустройством, стажировками, семейными обстоятельствами и т.д. Инклюзивная среда предполагает создание полного комплекса условий для реализации творческой деятельности учащихся.

Каждая личность обладает неповторимым сочетанием когнитивных стилей, что оказывает влияние на способ ее творческой деятельности и реализуется на различных уровнях. Л. А. (Китаев-Смык Л.А., 2007) описывает следующие уровни творчества:

1. *Компилятивный* уровень связан с собиранием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

2. *Проективный* уровень имеет место, когда создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

3. *Инсайтно-креативный* уровень связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него («побочный продукт» интеллектуального напряжения по Я. А. Пономареву).

Личности, обладающие компилятивным уровнем творчества, могут хорошо разбираться в людях, проявлять творческие способности в сфере коммуникаций, быть хорошими администраторами, руководителями. «Проективные творцы» становятся блестящими педагогами, создают учебные программы, фундаментальные учебники. Инсайтно-креативный уровень связан с элементами случайности. Однако на всех уровнях творческую личность объединяют общие качества (Дружинин В. Н., 2005): 1) беглость мысли (количество идей); 2) гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); 3) оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); 4) любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); 5) способность к разработке гипотезы (логическая независимость реакции от стимула); 6) фантастичность (полная оторванность ответа от реальности).

Роджерс К. определил внутренние и внешние условия творческой деятельности, которые дополняет портрет творческой личности (Ильин Е. П., 2009). К внутренним условиям он относил: 1) экстенциональность (открытость новому опыту); 2) внутренний локус оценивания; 3) способность к необыкновенным сочетаниям. Внешними условиями творчества являются: 1) психологическая безопасность и защищенность (признание безусловной ценности индивида, создание обстановки, в которой отсутствует внешнее

оценивание); 2) психологическая свобода самовыражения. Сопутствующими компонентами творческого акта К. Роджерс считал эмоции (эстетические, эвристические, коммуникативные и т.д.).

Сочетание личностных качеств определяет индивидуальный или коллективный стиль творческой деятельности. Применительно к теории творчества каждый из этих типов более продуктивно приходит озарению, новым идеям либо самостоятельно, либо коллективно. Однако личностные особенности не являются определяющим показателем для успеха деятельности. Индивидуальный путь предпочтителен тогда, когда ограничено время для принятия решения, необходимо решение простых задач или «головоломок», при необходимости оптимального результата и повышенной личной ответственности за принятие решения. В учебной деятельности личное творчество проявляется в подготовке рефератов, эссе, личных проектов, практических исследований и т.д.

Коллективная работа более предпочтительна при решении сложных задач или проблем, при неопределенности и множественности вариантов; когда в основе решения лежит коллективная стратегия. Именно работа в малых группах, проектный метод, деловые игры, фокус-группы наиболее успешно зарекомендовали себя при работе со студенческой аудиторией при продуцировании творческих идей, а также при включении в расширение категорий включенных непосредственно процесс творческой деятельности.

Современные технические возможности высшего образования расширяют возможности инклюзивного обучения. Творчество, наравне со спортом, является одним из направлений включения в социальную жизнь для студентов с особыми потребностями, так способствует их социальной адаптации, развитию интеллектуальных и коммуникативных навыков.

Кроме того, они требуют от преподавателей специальных знаний о психологических и психологических особенностях студентов с особыми потребностями, индивидуального подхода и модерации их взаимодействия с другими студентами. Эти особенности часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека. В то же время знание особенностей развития личности студентов с ограниченными физическими возможностями является необходимым условием формирования активной, творческой, гармонично развитой личности.

Студенты с особыми потребностями испытывают необходимость в психологической поддержке при решении, как учебных проблем, так и вопросов личностного и профессионального самоопределения, сохранения и развития психического здоровья, развития социальной и творческой активности.

Купреева О.И. (Купреева О.И., 2014) выделила следующие направления психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, которые могут быть использованы для активизации творческой деятельности этой категории студентов: проведение социально-психологических тренинговых программ для развития коммуникативных, ассертивных, творческих навыков и умений; обучение

студентов-инвалидов приемам саморегуляции; оказание психологической помощи в виде индивидуальных и групповых консультаций по вопросам развития эмоционального интеллекта, коммуникативности, креативности и т.д.; создание психологических консультативных пунктов по вопросам особенностей обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных группах; педагогическое сопровождение учебного и воспитательного процесса студентов с ограниченными возможностями здоровья, включенность их в групповой актив, студенческие сообщества, творческие коллективы, выделение им коллективных поручений, требующих проявления активных психологических качеств. Рассмотренные направления образуют единую стратегию психологического сопровождения студентов с особыми возможностями на этапе их обучения в вузе.

Для всех категорий студентов созданная среда высшего обучения должна влиять на активизацию творческой деятельности студентов, а также способствовать ее алгоритмизации и упорядочению.

Таким образом, можно отметить, что на активизацию творческой активности студентов с одной стороны оказывают влияния психологические и характерологические особенности личности, а с другой стороны созданный благоприятный климат учебного взаимодействия, как между студентами, так и между ними и преподавателем, что будет стимулировать продуцирование творческих идей и, в целом, оптимизации процесса обучения.

В. В. Гончаренко

Харківська державна академія фізичної культури

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФУТБОЛІСТІВ 10-11 РОКІВ

Сучасний спорт з повною підставою може розглядатися як спільна колективна діяльність, що включає в себе весь спектр соціально-педагогічних і соціально-психологічних проблем спілкування, взаємовпливів, лідерства в малих групах, стилів і методів керівництва колективами і командами. Психолого-педагогічне забезпечення підготовки юних спортсменів виражається, перш за все, в злагодженій організації спільної діяльності спортсменів в команді і їх тренерів в навчально-тренувальному процесі та під час змагань (Гант О. Є., 2014).

Зазначена соціально-педагогічна та психологічна специфіка сучасного спорту робить надзвичайно актуальною розробку шляхів і методів ефективного управління взаємовідносинами в спортивних колективах і командах, формування сприятливої «психологічної атмосфери» спортивних команд (Шутова С. Е., 2014).

Серед актуальних проблем командного спорту є проблема взаємин тренера зі спортсменами і самих спортсменів між собою всередині колективу. Ця проблема в рівній мірі зачіпає педагогічні інтереси як тренерів і керівників команд, так і інтереси спортсменів, бо в спорті важливий не тільки процес тренування, але і кінцевий результат змагальної діяльності (Воронова В. В., Ніколаєнко В. В., 2014).

Мета дослідження – проаналізувати взаємини між спортсменами в ігрових видах спорту для створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в спортивній команді. У дослідженні брали участь 14 гравців футзальної команди «Фенікс» м. Харків у віці 10-11 років. Для проведення дослідження, яке виявляло рівень взаємин гравців футбольної команди «Фенікс» м. Харків, ми використовували методику «Соціометрія».

За результатами нашого дослідження, в команді можна виділити двох лідерів (це гравці 4 і 9), двох гравців з високим статусом (1 і 14), а також ізольованих гравців (3, 7, 8) і спортсменів, що мають дуже низький статус (11 і 13). Решта членів команди гравці 2, 5, 6, 10, 12 мають приблизно один рівень.

Причинами вибору 9 гравця ставилися такі показники як: він відмінний гравець; ми добре розуміємо один одного в грі, так як ми взагалі хороші друзі; у нього бійцівські якості, і він грає з повною напругою сил; він коректний і благородний гравець; я можу на нього поклатися в вирішальні моменти гри. А у 4 гравця такі якості як: він відмінний гравець; я можу на нього поклатися в вирішальні моменти гри. З цього випливає, що 9 гравець, на думку своїх товаришів по команді, володіє великою кількістю позитивних якостей і він є провідним лідером в команді. Аналіз негативних виборів, дає наступні результати: найбільшу суму балів і число негативних відгуків у 3 гравця. Гравці 5, 6 і 7 також мають високий бал. Спортсмени 1, 4, 8, 12, 13 теж отримали на свою адресу негативне зауваження. Гравці 2, 9, 10, 11, 13, 14 залишилися без зауважень. Лідеру за негативними відгукми, 3 гравцеві, товариші по команді дають наступні негативні якості: не виконує завдання, що поставлені команді; не володіє достатніми бійцівськими якостями; мені не подобається його гра. У гравців 5, 6, 7 причиною вибору став такий критерій як (мені не подобається його гра, не володіє достатніми бійцівськими якостями).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми формування ефективної міжособистісної взаємодії у спортивній команді МФК «Фенікс».

О. В. Грицук

Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м. Бахмут

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГА ЯК МЕТОД КЕРУВАННЯ ЕМОЦІЙНИМИ РЕАКЦІЯМИ

Аналізуючи переживання, що властиві особистості у конкретному виді діяльності, у тому числі і в специфіці праці педагога, потрібно, перш за все, розібратися у змінах зовнішнього світу, які вплинули на нього, знайти, віддзеркаленням чого стали ці переживання. Причина початку емоційного процесу завжди лежить у зовнішньому світі, а його закінченням є вплив на хід та результати професійної діяльності.

Праця педагога відрізняється своєю емоційною насиченістю. Вона завжди містить в собі творчий компонент, що не підлягає автоматизації та характеризується психологічними особливостями самої особистості. Для професії педагога характерна емоційна насиченість праці міжособистісним

спілкуванням, велика кількість позааудиторної роботи, складність комплексу робочих днів. Педагоги випробовують хронічну емоційну напругу. Конструктивним вирішенням цієї проблеми може бути емоційний розвиток, при якому особистість вчиться ефективним способам опанування емоційними ускладненнями, управління власними емоційними реакціями. Тому виникає необхідність спеціально вивчати специфічні особливості професійної діяльності сучасного педагога, особливо ті, що є чинниками підвищення емоційної напруги та перевтоми.

Метою управління власними емоційними реакціями є викликання та посилення емоційних станів, пов'язаних з оптимізацією роботи, і мінімізування емоційних станів, пов'язаних з погіршенням роботи або ризиком для здоров'я.

В психології розрізняють функціональні та дисфункціональні емоційні реакції. Функціональні реакції сприятливі для ведення професійної роботи, а дисфункціональні заважають її виконанню. Емоційні реакції дисфункціональні, коли вони негативно впливають на судження, вирішення практичних завдань, відносини з колегами, підлеглими, а також на індивідуальне самопочуття. Вони є результатом присутності постійних труднощів на роботі та шкодять здоров'ю.

Дисфункціональні емоційні реакції дають можливість ідентифікувати настрої, негативні думки, неконтрольовану поведінку і стрес як функціональні емоційні реакції, які перешкоджають виконанню роботи, а також потребують емоційного менеджменту, щоб їх змінити. Задоволеність педагога своєю професійною діяльністю можна вважати емоційною подією, оскільки емоція є продуктом оцінки і пов'язана з цінностями особистості.

Існує медіатор між емоційною реакцією, емоційно-провокативними взаємовідносинами і наступними емоціями – копінг. Він входить в емоційний процес на самому початку адаптивної події, тобто у початковій стадії збудження за допомогою процесу оцінювання. Копінг як елемент емоційного процесу впливає на те, яка емоція особистості буде вираженою. Педагог може використовувати копінг в якості засобу саморегуляції емоційних реакцій.

Особливість емоційної реакції складається у тому, що попередні події оцінюються специфічним способом, реалізуючись у відповідних мотивах до дії та різних психологічних змінах. Емоційні оцінки ведуть за собою різні дії, що пов'язані з невербальними проявами і фізіологічними змінами. Емоції можна представити як процес, що починається з оцінки події, що впливає на інтереси, психологічні та невербальні прояви, і закінчується моделями поведінки. Емоції не бувають статичними і змінюються у відповідності до індивідуального стилю, досвіду соціалізації, соціального контексту, реакції інших.

Емоційна регуляція – це способи впливу особистості на ті емоції, які у неї є, і на те, як вона переживає і виявляє ці емоції. Емоційна регуляція спрямована не тільки на суб'єктивне переживання емоцій, але й на усі основні компоненти емоцій: мотиваційні, когнітивні, поведінкові, фізіологічні.

Т. В. Гура

НТУ «Харківський політехнічний інститут» м. Харків

МІНІ-ТРЕНІНГ: АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ БІЗНЕС-ЛІДЕРІВ

*Зробити відкриття – це означає побачити те,
що бачать інші, але при цьому подумати про те, про що ніхто не думав.*
(Альберт Аксент-Дьорді)

Міні-тренінг «Активізація творчої діяльності та розвиток творчих здібностей у бізнес-лідерів» впроваджений в систему підготовки бізнес-лідерів в Центрі лідерства Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Результатами тренінгу є: знання впливу творчої особистості на інноваційний розвиток фірми; вміння визначати стадії розвитку моделі творчої особистості; володіння навичками проведення вправ та ігор на активізацію творчої діяльності та розвиток творчих здібностей у студентів.

На початку тренінгу є обов'язковою міні-лекція, на якій акцентується увага на тому, що творча діяльність – це генерація нових ідей, які забезпечують підвищення ефективності та продуктивності організації і задача бізнес-лідера полягає в направленні творчої енергії співробітників на впровадження інновацій, на стимулювання креативного мислення. Розвинуте креативне мислення має такі плюси: по-перше, творчість викликає інтерес до себе. Коли індивідуум створює щось нове, він завжди відчуває насолоду і позитивні емоції. Позитивні емоції ми зазвичай називаємо «натхненням»; по-друге, позитивна сторона креативного мислення у відсутності необхідності вибирати. Питання вибору з'являється тоді, коли індивідуум не в змозі вибрати між лімітованою кількістю варіантів, так як вони йому не підходять. За допомогою креативного мислення можна придумати набагато більше різних способів, і відповідний спосіб буде не складно підібрати.

Особливу увагу приділяємо розгляду та обговоренню зі студентами стадій розвитку творчої особистості: *стадія 1*: визнання проблем/можливостей, що полягає в визнанні проблеми, яка повинна бути вирішена, або можливостей, які треба оцінити; *стадія 2*: збір інформації, що включає накопичення інформації з книг, журналів, навчальних семінарів, бесід тощо, фіксації думок у блокноті; *стадія 3*: інкубаційний період, при цьому наша підсвідомість обробляє зібрану інформацію, вмикаючи творчі механізми; *стадія 4*: осмислення, осяяння полягає в безпосередній творчості, поступовому визріванні ідей; *стадія 5*: оцінка та виконання – стадія, яка потребує сміливості, наполегливості і самодисципліни.

В практику наших занять є обов'язковим виконання психологічних тестів, які визначають особливості психологічного портрету майбутнього бізнес-лідера. На даному тренінгу застосовуємо виконання психологічного тесту на самооцінку бізнес-лідера і потім обговорюємо його результати, акцентуючи увагу на підвищеній та зниженій самооцінці, що заважають лідерам працювати в команді.

Творча діяльність повинна забезпечувати підвищення ефективності та продуктивності організації, а в бізнес-організації це важливо для одержання

прибутку. Тому ми розділяємо студентів на групи по 7-10 чоловік і пропонуємо провести мозковий шторм на такі запитання:

1. Чи є загальні риси у творчої особистості і творчої організації?
2. Яку пораду ви надали б бізнес-лідеру, який активно хоче впроваджувати інновації у своїй фірмі?
3. Чому співробітники чинять опір змінам? Як бізнес-лідери зможуть подолати цей опір?
4. Дійсно чи ні, що швидкість змін сучасного світу зростає, чи це оманливе враження, яке склалося у людей?

Для бізнес-лідера важливим є його авторитет, особливо, якщо він – нова людина в колективі. Тому обов'язковим є проведення рольової гри. Ми пропонуємо включити в тренінг гру під назвою: **Корпоративні зміни**. Умови гри: ви – новий директор медичного центру. На роботі ви дізнаєтеся, що ваш попередник вів жорстку авторитарну політику, приймав самостійні рішення, не прислухався до порад співробітників, та не мав медичної освіти. Тому в центрі була велика плінність кадрів, і організація відчуває брак спеціалістів. Ви впевнені в необхідності змінити стратегію і корпоративну культуру, надати співробітникам більше повноважень, покращити соціально-психологічний клімат у колективі, зменшити плінність кадрів. За перший тиждень роботи на посту директора ви познайомилися зі співробітниками і плануєте провести загальні збори колективу. Перед вами стоїть завдання, як ви зможете здійснити бажані зміни і що ви будете говорити співробітникам на зборах. Доповідь перед співробітниками повинна обов'язково включати новий образ фірми, які зміни необхідні для цього. Доведіть співробітникам, чому вони повинні бути згодні з вашими ідеями і готові їх впроваджувати в життя. Студенти коротко викладають тези своїх доповідей.

Потім слухачів ми розподіляємо на кілька міні-груп, щоб вони обговорили відповіді на запитання: 1). Здатна ця доповідь надихнути співробітників на проведення змін? 2). Доводить ця доповідь необхідності змін? 3). Дозволяє ця доповідь встановити особисті контакти зі співробітниками та виділити ключові положення?

Після цього слухачі визначають, хто повинен бути в ролі директора. Активізації творчої діяльності та розвитку творчих здібностей у майбутніх бізнес-лідерів сприяють не тільки рольові ігри, але й ігри та спеціальні вправи. Тому ми застосовуємо гру "Пошук спільних властивостей", під час якої учасникам пропонуються два слова, мало пов'язані між собою. За 10 хвилин вони повинні написати, як можна більше загальних ознак для цих предметів. Відповіді можуть бути стандартними, але дуже важливо знайти якомога більше незвичайних відповідей. Потім важливо вислухати всі відповіді. У грі перемагає той, у кого список загальних ознак більше.

Сприяє активізації мислення і гра «Божевільний архітектор». Ми пропонуємо намалювати будинок. Але перед тим як студенти приступають до виконання цього завдання, підбираємо 10 будь-яких слів. Потім пропонуємо студентам уявити, що їм, як архітекторам, замовили проект будинку. Але замовник висунув 10 обов'язкових вимог. Це і є вибрані слова. Наприклад,

«апельсин» – і дах вашого будинку повинен бути помаранчевим, «тарілка» – зробити круглі вікна у ванній і т.д. Малюючи на папері, одночасно студенти уявляють, як це могло б виглядати в реальному житті. Потім йде обговорення малюнків.

Вправа «Нестандартне використання предметів», яка полягає в тому, що протягом трьох хвилин студенти придумують якнайбільше нестандартних способів використання звичайного предмета (лінійка, цеглина тощо). Свої варіанти нумерують та записують на папері. Після того, як час вичерпано, з'ясовуємо: хто придумав 20 варіантів? 15? 12?... Відмічається оригінальність відповідей, але не дозволяється критика та прояв сумнівів.

Вправа «Придумай» полягає в тому, що ми пропонуємо придумати нове застосування предметів: порожній консервній банці, повітряній кульці, яка лопнула, перегорілій лампочці.

Наприкінці тренінгу обов'язковим є підсумок роботи на занятті: що нового студенти дізналися про творчу діяльність та стадії розвитку творчої діяльності; як підвищити свою самооцінку; як проводити мозковий штурм та які ігри та вправи найбільше сподобалися і які складові особистості майбутнього бізнес-лідера вони розвивають.

Таким чином, активні форми навчання в формі міні-тренінгів сприяють активізації творчої діяльності, формуючи креативне мислення у майбутнього бізнес-лідера.

А.І. Гусєв

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПРОЩЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Зростаюча популярність прощення як психотехнології у сучасному українському суспільстві обумовлена трагічними подіями останніх років які зачепили усі прошарки населення, та породили масу ціннісних конфліктів, природа яких не передбачає досягнення примирення шляхом використання лише раціональних підстав. У світовій практиці саме психотехнології прощення займають важливе місце в роботі зі спільнотами з високим конфліктним потенціалом та у регіонах де впроваджується комплекс заходів з постконфліктної розбудови миру.

Останні тридцять років у світовій психологічній науці існує тенденція осмислення прощення не тільки як релігійної практики (у соціально-психологічному та філософському контексті), але і як універсальної психосоціальної технології. На сьогодні розроблені західними науковцями технології розвитку здатності до прощення рекомендовані на рівні Організації Об'єднаних Націй у якості одного з ефективних механізмів встановлення миру та порозуміння у постконфліктних суспільствах (Гусєв А.І., 2017).

Якщо проаналізувати існуючі моделі прощення з точки зору розуміння їх авторами природи цього феномену, можна виділити три напрямки – релігійний, конфліктологічний та науково-психологічний. При цьому існує кілька загальних особливостей дослідження природи та механізмів реалізації прощення, серед яких слід звернути увагу на певну «розмитість» методологічних засад, яка

проявляється у відсутності чіткого розмежування між релігійними, філософськими та психологічними підходами до осмислення цього феномену; описовість та чітку утилітарну спрямованість існуючих покрокових моделей, спрямованих більшою мірою на практичні аспекти впровадження прощення як технології, ніж на докладне розкриття психологічних механізмів його реалізації.

Релігійне розуміння механізмів прощення спирається на ідею «прощення як божого шляху» та «богоподібності» такої стратегії поведінки з кривдником (Rothberg S., 2015; Stupart Y., 2017 та ін.).

Конфліктологічні підходи фактично займають проміжне положення між релігійно-філософським та психологічним розумінням механізмів та природи цього феномену, спираючись на релігійний за походженням механізм «відділення людини від його вчинків», ідеї відновлення стосунків між потерпілим та правопорушником (Зер Г., 2004), примирення як цінності (Праніс К., Стюарт Б., Уедж М., 2008), прощення як звільнення від образи (Йодер К., 2010).

Існує кілька покрокових психологічних моделей процесу прощення, в яких виділяють від чотирьох до двадцяти одного етапів (Гассін Е. А., 1997; Hall K., 2014 та ін.). Найбільшої популярності на сьогодні набули моделі, розроблені Робертом Енрайтом (Enright R., 2001) та Еверетом Уорthingтоном (Worthington E., 2001). У цих моделях дослідники фактично інтерпретують процес прощення, як різновид процесу позбавлення від наслідків психологічної травми, концентруючи увагу саме на психотерапевтичному аспекті прощення.

На цей час існуючі моделі активно використовуються у роботі з наслідками різних типів конфліктів, від шкільних та сімейних до міжгрупового прощення в ситуаціях пов'язаних з військовими діями та геноцидом, та успішно застосовуються у різних національно-культурних реаліях практично в усьому світі.

На жаль в нашій країні знайомство з психотехнологіями прощення та дослідження цього феномену знаходяться на початковому етапі. Однак наявність стійкого суспільного запиту на роботу з цією проблематикою, дозволяє з оптимізмом дивитись на перспективи розповсюдження цих технологій, їх швидку адаптацію до вітчизняних умов, та появу власних моделей прощення, які базуються на універсальних ціннісних основах.

Є. Е. Давоян

КНУ «Криворізький педагогічний інститут» м. Кривий Ріг

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З АУТИСТИЧНИМИ РИСАМИ ОСОБИСТОСТІ

На основі результатів нашого емпіричного дослідження соціального розвитку обдарованих школярів підліткового віку та теоретичних узагальнень ми виокремили шляхи підвищення рівня соціально-психологічної адаптації обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості: 1. Розвиток позитивного ставлення до інших. 2. Розвиток здібностей до інтерпретації невербальної поведінки. 3. Попередження та послаблення наслідків

психосоматичних розладів, які можуть перешкоджати адаптації обдарованих підлітків.

Задля розвитку соціально-психологічної адаптації обдарованих підлітків, які мають аутистичні риси особистості, через розвиток позитивного ставлення до інших, покращення здібностей до інтерпретації невербальної поведінки та попередження психосоматичних розладів нами була розроблена «Програми розвитку соціальної компетентності у обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості».

Завдання програми: 1. Розвиток нових патернів поведінки, що сприятимуть соціально-психологічній адаптації. 2. Формування соціально-комунікативних вмінь. 3. Сприяння легалізації та зовнішньому виразу емоційних проявів для полегшення взаємодії підлітків з соціальним оточенням. 4. Попередження деструктивних наслідків психосоматичних розладів.

Основні методи та форми роботи: рухові ігри та вправи на легалізацію емоційних станів, АРТ-терапія, емоційно-образна терапія, психодрама, транзактно-аналітичні вправи.

Форма роботи: групова, а саме Т-група (група тренінгу міжособистісних відносин) як одна з найпоширеніших різновидів тренінгу. Т-групи базуються на вченні К. Левіна про групову динаміку з використанням ідей психоаналізу та гуманістичної психології. Головна мета Т-груп – підвищення компетентності їх учасників у спілкуванні через продукування та аналіз власної взаємодії, самопізнання, підвищення чуттєвості до емоційного стану партнера взаємодії та розвиток навичок, які необхідні для продуктивного спілкування.

Можлива кількість учасників від 5-14 осіб. У групу можуть бути включені соціально благополучні підлітки задля покращення та прискорення розвитку необхідних патернів поведінки і соціально-комунікативних вмінь учасників з аутистичними рисами особистості. Якщо це група з 5 осіб, то 2 з них – особи без аутистичних рис особистості; якщо група укладатиметься з 10 осіб, то таких підлітків може бути 4 особи. Учасники: обдаровані підлітки з аутистичними рисами особистості і труднощами соціально-психологічної адаптації.

Кількість занять та годин: 12 занять по 45-60 хвилин кожне. За необхідності кількість занять може збільшуватись залежно від динаміки групи.

Очікувані результати: розвинуті нові патерни поведінки, що сприятимуть соціально-психологічній адаптації, сформовані соціально-комунікативні вміння за рахунок легалізації емоційних проявів.

Впорядкована нами програма складається з 5 блоків, у кожному з яких від 1 до 3 тренінгових занять з переліком запроваджуваних методів і форми роботи (табл. 1).

Після впровадження «Програми розвитку соціальної компетентності у обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості» ми можемо зазначити, що підлітки, які відвідували тренінгові заняття демонстрували менш скуту поведінку у спілкуванні, більш вільно вступали у взаємодію з однолітками, їм вдалось розширити коло спілкування. Це ми пов'язуємо з тим, що на тренінгових заняттях підлітки більше часу проводили один з одним та мали змогу побувати у різних ігрових ситуаціях-вправах. Це спонукало їх до встановлення нових дружніх стосунків. Підлітки більше стали ініціювати

спілкування з однолітками, вчителями і незнайомими людьми. Також, діти помітили зменшення проблем у соматичному самопочутті.

Таблиця 1

Тренінгові заняття з соціально-психологічної адаптації обдарованих підлітків

№	Назва блоку	Характеристика занять
1	«Знайомство»	1.Привітання та введення правил групи; 2.Знайомство по колу; 3. Класифікація; 4. Прощання
2	«Емоції та почуття, які вони»	1.Привітання; 2. Шерінг; 3. Теоретичний блок; 4.Вгадай емоцію; 5. Прощання
		1.Привітання; 2.Шерінг; 3.Машина емоцій; 4.Дослухайся до почуттів; 5.Прощання
3	«Спілкування та його особливості»	1. Привітання; 2. Шерінг; 3. Зламаний телефон; 4.Теоретичний блок; 5. Прощання
		1. Привітання; 2. Шерінг; 3. Теоретичний блок; 4.Стимул реакція; 5.Продовження теоретичного блоку; 6. Его-стани; 7. Прощання.
		1.Привітання; 2.Шерінг; 3.Теоретична частина; 4. Дай та попроси погладжування; 5. Прощання.
		1. Привітання; 2. Шерінг; 3. Малювання за інструкцією; 4. Теоретичний блок; 5. Дистанція у спілкуванні; 6. Прощання
4	«Несподіванки»	1.Привітання; 2.Шерінг; 3.Теоретична частина; 4.Мячик; 5.Прощання
		1. Привітання; 2. Шерінг; 3. Покажи; 4. Перепони; 5. Прощання
5	«Завершення»	1. Привітання; 2.Шерінг; 3. Різні рухи; 4. Повний спокій

Отже, ми вважаємо, що мету та завдання «Програми розвитку соціальної компетентності у обдарованих підлітків з аутистичними рисами особистості» досягнуто у повному обсязі.

Н. В. Даниленко

Національний педагогічний університет імені Г.С. сквороди, м. Харків

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ОСМИСЛЕНOSTІ ЖИТТЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Дослідження мало за мету вивчити ступінь або рівень екзистенційної сповненості життя у старшокласників, який показує величину осмисленого в житті людини, як часто вона живе з внутрішньою злагодою, чи співвідносяться її суті її рішення та вчинки, чи може вона вносити щось хороше, як це розуміє індивід, в життя. Річ іде не про те, як насправді живе людина, а про те як вона розуміє, що живе.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування) методи вивчення проблеми. За методику вивчення питань екзистенції у старшокласників було обрано тест «Шкала екзистенції» (А. Ленгле і К. Орглер).

В результаті теоретичного аналізу було визначено, що питання сенсу життя, буття людини філософська, духовна проблема, що має відношення до визначення мети існування, призначення людства. Це одне з основних

світоглядних понять, що вивчається не тільки у межах філософії. У психологічній науці проблематика сенсу розглядається в індивідуальній психології А. Адлера, де самі індивіди надають сенс світові і самим собі. У К. Юнга сенс життя пов'язаний з постановкою духовних чи культурних цілей, прагнення до яких є необхідною умовою душевного здоров'я. За В.Франклом сенс для кожної людини в кожний конкретний період часу унікальний і єдиний, а його відсутність призводить до розвитку у людини стану, який він називає «екзистенційним вакуумом». Тема сенсу розробляється в рамках «вершинної психології» Л.С. Виготського, роботах С.Л. Рубінштейна, парадигмі смислової регуляції діяльності (Б. С. Братусь, І. А. Васильєв, Ф. Є. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, Д. А. Леонтьєв, Є. В. Ейдман) і ряді інших сучасних підходів.

Емпіричне дослідження було проведено серед учнів 9 – 11 класів за шкалами екзистенції і показало наступне.

SD – «Самодистанціювання». *Вимірювання знаходиться між полюсами: відсутність вільного внутрішнього простору і створення внутрішньої дистанції відносно себе, об'єктивність.* Цей показник вимірює можливість людини «відійти» на дистанцію відносно самої себе. Не орієнтуватись лише на себе, а сприймати ситуацію, розмірковувати над нею, тверезо дивлячись на даність ситуації. Самодистанціювання також вимірює здатність внутрішньо звільнитись з полону афектів, пересторог і бажань з ними пов'язаних. Більшість учнів – 58,5% проявили середні значення за цим показником, що демонструє наявність здатності до сприйняття. Увага часто переноситься назовні існує дистанція відносно самого себе

ST – «Самотрансценденція». *Вимірювання знаходиться між полюсами: Емоційна необов'язковість і здатність відчувати цінності, бути емоційно доторканим.* Самотрансценденція вимірює вільну емоційність, яка виявляється в здібності людини доторкнутись до ціннісних основ світу і встановлювати внутрішнє ставлення до пережитого, суб'єктивні цінності (наприклад, отримувати задоволення, переживати страждання).

F – «Свобода». *Вимірювання знаходиться між полюсами: неспроможність наважитись і впевненість у рішенні.* Ця субшкала охоплює здатність знаходити реальні можливості діяльності, створювати із них ієрархію в співвідношенні до їх оцінки і таким чином приходити до персонально обгрунтованого рішення. Зі зростанням показника F до середніх позначок, що спостерігається у 73% цієї групи, росте ясність і міцність у формуванні судження і знаходженні рішення. Чим вище показник, тим легше знаходяться можливості для дії і приймаються рішення.

V – «Відповідальність». *Вимірювання знаходиться між полюсами: необов'язковий обов'язок і персональна включеність або відчуття обов'язку.* У зв'язку з відповідальністю (V) вимірюється здатність доводити до кінця рішення, прийняті на підставі особистих цінностей. Людина діє з усвідомленням обов'язковості цього для себе або зобов'язань перед кимось. Витримувати процес втілення в життя власних задумів дозволяє почуття впевненості, що все робиться правильно. Або ж, якщо немає власної

впевненості, компенсаторну функцію може взяти на себе почуття обов'язку.

Зі зростаючим показником V до середніх результатів відповідальності і включеність ростуть. Людина більше переймається співвіднесенням з життям і дотримується обов'язкового, турботливого обходження зі своїм сьогоденням. Такі результати показали 56% досліджуваних цієї групи.

P – «Персональність». Цей показник описує ступінь розкритості Буття – Person: наскільки людина відкрито сприймає світ і саму себе. *Вимірювання знаходиться між полюсами: розкриття Буття – доступність, відкритість і закритість.*

Показник P формується із суми показника SD і показника ST. Показник P описує важливу характеристику людини, а саме її когнітивну і емоційну доступність для себе і для світу. Низькі показники P можуть бути розцінені як ознака того, що базові персональні здібності блоковані і не використовуються. Якщо такі блокади тривають довго, то вони проявляються у формі особистісних розладів і психозів. У міру зростання показника P до середніх позначок, що визначено у 83% досліджуваних, спостерігається більша «відкритість щодо світу» і щодо обходження з самими собою.

E – «Екзистенційність». Показник E вимірює здатність рішуче і відповідально йти у світ, включатися в життя. *Вимірювання розташовується між полюсами: рішуча включеність і нерішуче, утруднене ведення життя.* Показник E складається з суми показника F і показника V. Показник E описує таку істотну характеристику людської екзистенції, як здатність орієнтуватися в цьому світі, приходити до рішень і відповідально втілювати їх у життя, міняючи її таким чином в кращу сторону. При збільшенні показника E до середніх результатів росте ступінь рішучості та відповідальності за життя. Це визначено у 73,2% респондентів, які мають зростаючий ступінь рішучості та відповідальності за життя. З цього випливає, що вони прагнуть влаштувати свій світ і своє життя.

G – «Наповненість» Наповнення змістом екзистенції даної особистості. *Вимірювання розташовується між полюсами: життя, суб'єктивно відчувається що не виконане і екзистенція, що відчувається як сповнена.* G-показник утворюється з суми показника P і показника E. Загальний показник говорить про здатність справлятися з самим собою і зі світом і змогу піти на внутрішні та зовнішні вимоги і пропозиції, співвідносячи їх із власними цінностями. Такий спосіб життя орієнтується на чуття щодо власних потреб і завдань, а також щодо вимог ситуації, які узгоджуються один з одним. З ростом G-показника, що спостерігається у 46,34% опитаних старшокласників, зростає і внутрішня відкритість, яка дає людині можливість йти до запитів і пропозицій зовнішнього світу.

Отримані результати дали змогу дійти висновку, що у переважної більшості досліджуваних існує відчуття наповненості їхнього життя. У цьому віці спостерігається активне формування особистості, чуттєвість до впливів зовнішнього середовища. На нашу думку, щоб у подальшому відбувалося зростання відчуття «повноти життя», як «справжнього» життя, як виконання, за висловом В. Франкла, слід надавати психологічну підтримку підліткам,

юнацтву у тенденції розвитку до повного розкриття своєї екзистенції. Дотримуватися обов'язкового, турботливого обходження зі своїм сьогоденням, мати більшу «відкритість щодо світу», втілювати «стиль життя з почуттям включеності», зробити екзистенціальний крок з себе в світ як автентичний зможе допомогти психологічний тренінг, розробка якого планується. Така робота може проводитися у навчальних закладах, особливо корисним це може бути для юнаків та дівчат, життя яких супроводжують будь-які кризи та стреси.

Н. М. Даниленко

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

ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Категорія «ставлення» є однією з основних в психологічній науці. Вона виконує гносеологічну функцію при розробці проблем характеру, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій і багатьох інших, пов'язаних з проявом суб'єктних властивостей людини. З початку ХХ століття дана категорія використовувалася в контексті загальнопсихологічної проблематики, як методологічний принцип опису взаємодії організму із середовищем. Проблемою вивчення ставлень у вітчизняній психології займалися В.М. Бехтерев, О.Ф. Лазурський, М.Я. Басов, В.М. Мясіщев та ін. Розробка категорії «ставлення» у вітчизняній психології пов'язана насамперед з ім'ям В.М. Мясіщева. Через цю категорію він проявляє природу суб'єктивного в людині, розкриває соціально-психологічний зміст зв'язків особистості з її середовищем, простежує взаємодію мотиваційних компонентів психіки в їхній внутрішній єдності. Він вважав, що психологічне ставлення людини у розвиненому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Вони є продуктом індивідуального розвитку особистості. В.М. Мясіщев бачить психологічні зв'язки в двох основних системах: суб'єкт–об'єкт, суб'єкт–суб'єкт. Відношення людини з навколишнім середовищем значно розрізняється, залежно від їх спрямованості, на фізичний (у системі суб'єкт–об'єкт) чи на соціальний (у системі суб'єкт–суб'єкт) світ. Зв'язок суб'єкт–об'єкт характеризується односпрямованістю впливів від активної сторони зв'язків (суб'єкта) до пасивної (об'єкта). Суб'єкт–суб'єктні зв'язки передбачають взаємозалежність і взаємну активність їх сторін, будуються обома сторонами – носіями активності (Мясіщев В.М., 1960)

Ганзен В.О., В.М. Юрченко (Ганзен В.О., 1981; Юрченко В.М., 2006) розглядали ставлення як центральну, системоутворюючу характеристику компонентного складу психічного стану людини. У структурі стану ця характеристика являє рівень свідомості та самосвідомості людини. Ставлення як характеристика свідомості – це ставлення до навколишньої дійсності; як характеристика самосвідомості – це саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, тобто встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом, формами поведінки людини.

Проблема ціннісного ставлення людини до самої себе, свого Я, привертала й привертає увагу багатьох філософів і психологів. Свій вклад у розробку

проблеми ставлення особистості до власної зовнішності внесли Р. Бернс, І. С. Кон, К. Роджерс, які досліджували образ Я у свідомості індивіда. О.О. Бодальов, В.В. Столін, В.М. Панферов вивчали роль зовнішності в процесі міжособистісних стосунків. Серед зарубіжних дослідників, що вивчали сприйняття зовнішності в залежності від гендерних стереотипів, слід назвати Д. Баса, С. Джуарда, Б. Пеннінгтона, П. Секода, М. Тігемана та ін.

Підлітковий і юнацький вік складає особливий етап в онтогенезі людини, який в сучасних дослідженнях розглядається як єдиний період – підлітково-юнацький вік (Шамне А.В., 2015). У цей період на базі якісної зміни всього психічного життя ламаються і перебудовуються колишні відносини зі світом і ставлення до себе. Важливе значення для особистості в підлітково-юнацькому віці має зовнішня привабливість, що знаходить відображення в емоційній оцінці фізичного «Я». Оціночний компонент образу тіла пов'язаний зі ставленням до себе і міжособистісними стосунками. Кожний підліток і юнак більш чи менш гостро переживає протиріччя між тим, ким, на його думку, він є, й тим, ким би він хотів бути – між ідеальним Я і сприйняттям свого реального Я. Самооцінка виступає результатом аналізу себе, порівняння бажаних або значущих якостей з наявними. Стандарти оцінки не однакові для всіх і залежать від сфери значущого, тобто від специфіки ціннісної сфери представників підлітково-юнацького віку. Тобто, вивчення ставлення до власної зовнішності підлітків і юнаків із необхідністю передбачає визначення місця цінності зовнішності в системі цінностей представників даних вікових груп.

Н.Ю. Діомідова,

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Представлена програма містила вступний (мотиваційний), розвивальний (емоційно-інтелектуальний та регулятивний) і завершальний (рефлексивний) блоки. Заняття емоційно-інтелектуального блоку спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та емоційної креативності, що реалізується через:

1) серією вправ на формування здатності до розуміння власних емоцій (розпізнавати, оцінювати, визначати причини, пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими);

2) серією психогімнастичних методик, спрямованих на розвиток самоконтролю і саморегуляції емоцій (здатність стримувати емоції, виявляти їх відповідно до ситуації, контролювати і регулювати їх прояв, зберігати спокій у складних професійних ситуаціях);

3) серією вправ на розвиток здатності до розуміння емоцій інших (здатність розпізнавати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції, позитивно впливати на їх емоційні стани клієнтів);

4) серією вправ на розвиток здатності до використання емоцій у професійній діяльності (здатність бути емоційно стійким, гнучко виявляти емоції у діяльності та спілкуванні, бути спрямованим на взаємодію і

спілкування, домінування в особистості психолога позитивних емоцій).

Регулятивний етап був спрямований на формування навичок та вмінь саморегуляції психоемоційних станів студентів у процесі навчальної діяльності. Завдання даної стадії передбачали збагачення досвіду самопізнання, актуалізацію інтересу до власних психоемоційних станів, навчання вмінням ідентифікації станів, які «збігаються» і «не збігаються» з метою навчально-пізнавальної діяльності студента, формування навичок прогресивної м'язової релаксації, формування навичок аутогенного тренування, формування навичок ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів, оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку прийомів ефективного ціле покладання, оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку навичок і вмінь ефективної самоорганізації діяльності, оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку впевненості в собі та конструктивних стратегій подолання стресу.

Регулятивний блок занять представлений:

1) серією вправ, спрямованих на усвідомлення досвіду емоційних переживань, формування здатності до розуміння своїх емоційних станів, їх ідентифікації у різних ситуаціях навчальної діяльності;

2) серією вправ, спрямованих на формування навичок прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів;

3) серією вправ, спрямованих на розвиток здатності до ефективного цілепокладання та самоорганізації діяльності;

4) серією вправ, спрямованих на корекцію станів тривоги, хвилювання, агресії у ситуації іспиту, а також розвитку впевненості у собі та формування конструктивних копінгів.

Впровадження програми довело її ефективність: на транситуативному рівні психічних станів експериментальна група стала істотно випереджати контрольну за показниками активного ставлення до життєвої ситуації, енергійності, бадьорості, свободи від тривожних переживань, задоволеності життям в цілому і, особливо, за показником стійкості емоційного тону. На ситуаційному рівні експериментальна група стала переважати над контрольної за показниками спокою, енергійності, піднесеності і впевненості в собі у ситуації іспиту.

І. І. Дорожко

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

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ У СУЧАСНИХ СТРАТЕГІЯХ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ

У сучасних стратегіях життєтворчості спостерігаються три основні тенденції. Перша орієнтована на споживацькі та розважальні цінності та світоглядну нерозбірливість, друга – це орієнтація на постматеріальні цінності, на гуманістичний ідеал гармонійного і всебічного розвитку особистості. Третя тенденція полягає у свідомому обмеженні опцій життєтворчості.

У реаліях мультикультурного суспільства існують бікультурні родини, де родинне виховання здійснюється як інтеркультурна комунікація з притаманними їй ризиками і лакунами нерозуміння. Разом з цим мультикультурно орієнтоване родинне виховання закладає нову модель життєтворчості, що відповідає викликам глобалізації, а саме: велику родину, що живе у великому, тобто світовому, селі. Ця модель життєтворчості підпорядкована етносу великої родини.

Своєрідною відповіддю на кризу родинного життя у сучасному світі є заперечення родини як такої і життєтворчість поза родиною у її традиційному розумінні (singles). Цю модель життєтворчості можна розглядати як специфічний різновид фрагментарного соціально-онтологічного нігілізму. Однією з причин його появи є патології родинного виховання або родинного життя носія цієї світоглядної орієнтації.

Існує діалектичний взаємозв'язок між соціальною організацією і будівництвом особистого життєвого шляху як складної послідовності взаємодій. Молоді люди підходять до свого життя з певним набором особистісних характеристик, які перетинаються з їх індивідуальними та сімейними ресурсами на тлі екологічних обмежень. Те що, вважається індивідуальним рішенням, розглядається сформованим у широкому соціальному контексті. У результаті, суб'єктивне будівництво життєвого шляху не є повністю заданим, ні абсолютно безкоштовним творінням. Визнано, що можливості для переговорів та інновацій є більш обмеженими серед тих, кому не вистачає фінансової потужності, освіти і складних соціальних зв'язків. Однак, молоді люди сприймаються як соціальні суб'єкти, які в деякій мірі володіють потенціалом для просування у власному житті і здатністю мотивувати соціальні зміни.

Немає сумніву у тому, що зміни соціально-демографічних та інших макро-рівневих умов суттєво вплинули на перехід молодих людей у доросле життя.

Є сенс думати про політику, яка підтримує партнерські зв'язки в цілому і намагається запобігти багатьом проблемам, що ведуть до розриву. Загальні «мікросоціологічні» сімейні проблеми включають алкоголізм чи наркоманію, зради, насильство в сім'ї, невирішення конфліктів і бідні комунікативні навички. Таким чином, забезпечуючи більшу обізнаність, підтримку сімейних консультацій та доступ до практикумів, семінарів набувають великого значення. Сімейне консультування виступає ефективним засобом для підтримки сімей. У консультуванні акцентується увага на конкретних проблемах, таких як конфлікт між поколіннями або шлюбні відносини.

Родинне виховання, як і родинне життя у цілому, є емоційно забарвленим. Любов, турбота, вдячність є екзистенціалами родинного життя і конститутивними моментами гуманістичного родинного виховання. У спілкуванні з дітьми батьки повинні здійснювати самоспостереження і контролювати за своїми емоціями, щоб не

перетворити родинне виховання на школу ненависті та девіантної поведінки.

О. В. Дорошева

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

ОСОБИСТОСТІ

В останні десятиліття в суспільстві постійно відбуваються бурхливі зміни, що здійснюються за відносно короткий час. Людина змушена відгукнутися на зміни, але часто вона буває не готовою до цього. Щоб адекватно реагувати, потрібно активізувати свій творчий потенціал. Унікальність кожної людини не викликає сумнівів. Але вміння презентувати себе світові, показати свою унікальність є проблемою для більшості. Люди діють за заздалегідь заданими програмами, схемами, шаблонами. Однак в умовах науково-технічного прогресу характер праці висуває більш високі вимоги до психологічних особливостей кожного. Результати праці тепер значною мірою залежать від безпосередньої реалізації творчих можливостей особистості.

Область творчого потенціалу людини складна для вивчення й викликає безліч суперечок. На сьогодні існує вже досить розроблена методична й теоретична база для аналізу проблеми творчого потенціалу особистості. Система комплексного дослідження творчого потенціалу людини представлена психологією та суміжними з нею гуманітарними й конкретними дисциплінами: соціологією, фізіологією, педагогічними, медичними, технічними, мистецтвознавчими науками та ін.

У російській традиції вивчаються психічні закономірності й механізми творчого процесу; творчість розглядається як основа й механізм розвитку психіки, а її дослідження пов'язується із закономірностями мислення (С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Богоявленська, О.К. Тихомиров, Б.Ф. Ломов та ін.). Дослідження цілого напрямку в психології творчості, відомого під назвою «креативність», проводили зарубіжні вчені: Дж. Гілфорд, С. Медник, В. Сміт, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.

У психології творчий потенціал людини розглядається як система, складовими якої є компоненти, названі «творчими здібностями». У системі творчого потенціалу виділяють такі складові: схильність; інтереси, спрямованість; прояв загального інтелекту; швидкість у засвоєнні нової інформації, в оволодінні вміннями, навичками; творчість; інтуїтивізм; здатність до вироблення особистісних стратегій і тактик під час вирішення загальних і спеціальних чи нових проблем; наполегливість, цілеспрямованість тощо.

Результати досліджень засвідчують, що в більшості людей середній рівень творчого потенціалу. Такі особистості володіють достатнім набором можливостей для творчості, здатні створювати щось нове, творити. У меншій же частині досліджуваних спостерігається низький рівень творчого потенціалу (це може свідчити не стільки про відсутність творчих здібностей, скільки про відсутність бажання змінювати навколишній світ і творити що-небудь) і високий рівень творчого потенціалу (наявність здібностей до творчості й

бажання творити).

Творча діяльність робить наше життя більш привабливим; творчість лежить в основі мистецтва; без нього неможливий науковий прогрес. Дослідниками встановлено, що розвиток творчого потенціалу більше залежить від специфіки виховання й навчання, ніж від віку, тому умови розвитку творчих можливостей надзвичайно важливі. Виховання творчих можливостей у людей має базуватися на врахуванні індивідуальних особливостей і застосуванні індивідуальних методів роботи. Це дозволяє кожному комфортно висловлювати свої думки й почуття. Для цього в школі, в інституті чи на роботі слід так організувати діяльність, щоб вона сприяла прояву творчості, посиленню внутрішньої мотивації. Для підвищення рівня творчого потенціалу й підтримки його на середньому та високому рівні розроблено й дібрано низку відповідних рекомендацій, зокрема це ряд тренінгових вправ і порад, метод фокальних об'єктів, метод мозкового штурму, метод морфологічного аналізу тощо. Усе це сприяє підвищенню рівня творчого потенціалу, і в результаті збільшується конкурентоспроможність майбутніх фахівців, що є необхідним й актуальним і для становлення особистості як фахівця, і для виявлення та розкриття власних творчих можливостей кожною людиною.

О. Б. Єгорова

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ
**«МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ФОРМ ВІДХИЛЕНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ»
ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕВІАНТНИХ ШКОЛЯРІВ**

Для періоду соціальної нестабільності, який переживає наше суспільство, характерні значні зміни в системі цінностей. Деякі з цих змін можуть стати підґрунтям до розвитку девіантної поведінки дітей та підлітків (Афанасєва Н.Є., 2007; Змановська О.В., 2004; Шнейдер Л.Б., 2005).

Девіантна поведінка – це поведінка, що відхиляється від прийнятих у суспільстві норм поведінки. Кожен девіантний підліток має свій набір відхилень у поведінці: прогулювання уроків, фізичне насильство над однолітками, грубість у спілкуванні з оточуючими, ворожість до людей, нехтування обов'язками, агресивну протидію педагогічним вимогам, недовіру до батьків та вчителів, завищену самооцінку та рівень домагань (Нікітіна Л.Л., 2010; Шапар В.Б. та спів., 2009).

Методичним арсеналом вивчення девіантної поведінки школярів являються такі методики, як «патохарактерологічний діагностичний опитувальник ПДО», модифікація С.І. Подмазіна (1995); «методика діагностики схильності до поведінки з відхиленням» (Орел О.М., 1998); «опитувальник для оцінки агресії» (Спілбергер Ч., 2005); «опитувальник для визначення ранніх стадій алкоголізму» (Яхін К.К., Менделевич В.Д., 2005) та ін. Також можна використовувати «методику вивчення форм відхиленої поведінки учнів» (Єгорова О.Б., Кондаков В.М., 1996).

Авторська методика – багатофакторний опитувальник форм поведінки з відхиленням. Вона розрахована на рішення основної задачі: визначити учнів з девіантною поведінкою для надання своєчасної виховної дії з метою

профілактики різного роду правопорушень. Вік досліджуваних – 13-18 років.

Методика є набором з 40 питань-висловів з приводу порушень соціальних норм поведінки в різних ситуаціях, складається з 7 шкал і шкали брехні (контрольної). Час тестування – 30 хвилин.

Назви основних шкал: псевдоромантика (або орієнтації, що мають негативний, антигромадський, але не протиправний характер); порушення контактів; аутоагресія; підозрілість; агресія; схильність до ризику; стенічність реакцій (або висока працездатність людини, стійкість до різних перешкод, здатність до тривалої безперервної діяльності навіть при позбавленні сну протягом кількох діб).

В інструкції учням пропонується відповісти на питання з 6-ступінчастої шкали відповідей: 1 бал – абсолютно не підходить; 2 бали – в цілому не підходить; 3 бали – навряд чи підходить; 4 бали – підходить частково; 5 балів – в цілому підходить; 6 балів – підходить повною мірою. Цифра тут виражає, в якому ступені вислів відповідає досліджуваному (4-6) або не відповідає (1-3).

Методика містить прямі і зворотні питання. Негативні показники переводять в позитивні, користуючись заданою схемою.

Спочатку обраховується шкала брехні (контрольна), що складається з 6 питань, номери яких вказані разом з відповідним знаком шкали. Отримані результати нормуються та підсумовуються. Якщо остаточний результат дорівнюватиме від 0 до 2 балів, то показники тестування – справжні, а якщо 3 і більше балів – помилкові.

Результати за кожною шкалою визначають підсумовуванням балів, отриманих під час відповіді на питання шкали. Висновки робляться за підсумками порівняння отриманих результатів зі статистичними показниками.

Методика використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. За наслідками методики проведено і описано ряд досліджень на масиві учнів міських, сільських шкіл і студентів вузів (Зозуля О.В. та спів., 2010; Катасонова А.І., 1999, та ін.). В даний час ведеться робота по оновленню статистичних показників методики.

Н. О. Єрмакова

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА МОДЕЛЬ КОНСТРУЮВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ДОВІРИ У СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Метою конструювання узгодженої довіри особистості у юнацькому віці є створення умов для продуктивного подолання студентами вікової кризи шляхом цілеспрямованого психокорекційного впливу на структурні компоненти довіри до себе та інших. Розвитку збалансованості афективного, когнітивного та поведінкового компонентів *установки довіряти собі* сприяє інтеграція існуючих взаємовиключних суперечностей її складових (самоцінність / цінність інших, самоприйняття / прийняття інших, прихильність до власної довірчої поведінки у вчинках) через зменшення їх суперечностей (амбівалентності), а підсилення інтересу та поваги до об'єкта або партнера, адекватного уявлення

про потреби, які можуть бути задоволені від спілкування з ним, позитивних емоційних оцінок партнера, безумовної готовності проявляти по відношенню до нього позитивне ставлення – *установки довіряти іншим*.

До конкретних умов підвищення інтенсивності довіри у юнацькому віці шляхом організації цілеспрямованого психокорекційного впливу ми відносимо: 1) актуалізацію осмислення юнаками та дівчатами негативних і позитивних оцінок у структурі довіри (Т.М. Зелінська, А.Е. Хурчак); 2) інтеграцію суперечностей самоцінності, самоприйняття, самоприхильності особистості через зростання інтересу до цінності власної особистості, прийняття себе, незважаючи на певні недоліки, розвиток поведінкової тенденції захищати власний образ „Я”, підсилення інтересу та поваги до інших, адекватного уявлення про потреби, які можуть бути задоволені від спілкування з ними, позитивних емоційних оцінок інших, безумовної готовності проявляти по відношенню інших позитивне ставлення (С.Р. Пантилєєв); 3) сприяння афективно-когнітивній узгодженості довіри (Д. Джонсон, Т. П. Скрипкіна).

На основі аналізу та узагальнення досвіду сучасної практичної психології (І. В. Дубровіна, Д. Джонсон, С. Б. Кузікова, А. А. Осипова, Н. Г. Осухова, К. Рудестам, К. Роджерс, Т. С. Яценко), відповідно до поставленої мети нами були сформульовані та реалізовані наступні принципи психокорекційної роботи: єдність та послідовність діагностичного й корекційного етапів, що зумовило комплексність дослідження; принцип системності психологічного впливу, згідно з яким умовою становлення довіри особистості є розвиненість усіх її структурних компонентів, динамічний зв'язок котрих забезпечував прояв її психологічної сутності; диференційований підхід, в основі якого лежало врахування вікових особливостей становлення довіри особистості; принцип активності, у відповідності з яким процес продуктивного подолання особистістю вікової кризи включає експериментування, апробацію та закріплення; принцип комплексності, який виявився у використанні адекватних меті та завданням формуючого експерименту методів та методик з різних напрямків практичної психології, зокрема: арттерапії (бібліотерапія, проєктивне малювання, створення власних продуктів творчості), психосинтезу, гуманістичної психотерапії.

Основний етап психологічної корекції становлення довіри особистості студентів юнацького віку включав наступні види роботи: 21 групове заняття (раз на тиждень по 90 хвилин), індивідуальні консультації учасників експериментальної групи. При створенні та апробації програми формувального експерименту ми дотримувалися структурно-тематичного підходу, згідно з яким групові заняття, спрямовані на психологічну корекцію становлення довіри особистості, об'єднувалися в три блоки, відповідно до структури установки довіри: афективний, когнітивний, поведінковий. Архітектоніка групових психокорекційних занять включала три фази: 1) вступна (5-10 хвилин), 2) робоча (65-75 хвилин), 3) підсумкова (10-15 хвилин).

Робоча фаза групових психокорекційних занять була спрямована на опрацювання заявленої проблеми за допомогою використання наступних методів, прийомів та технік: бесіда, групова дискусія, рольова гра, психодрама,

проективне малювання, метафоризація, психологічний коментар керівника, робота в підгрупах, техніка приєднання, активне слухання, Я-висловлювання.

Призначення домашніх завдань, які супроводжували переважну більшість психокорекційних занять, полягало в закріпленні, переносі, апробації нових знань та переживань студентів у реальних життєвих ситуаціях, підготовці до наступних психокорекційних занять. При виборі домашніх завдань враховувались їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості та динаміка рівня довіри студентів.

Підсумкова фаза групових психокорекційних занять була спрямована на узагальнення знань, переживань студентів, з'ясування ними динаміки власної довіри. Для досягнення поставлених завдань використовувалися рефлексія та саморефлексія проблематики заняття, обмін груповим досвідом, техніка висловлювання по колу («Сьогодні я відчув, зрозумів, усвідомив...»).

Наш досвід дозволяє зазначити, що поєднання різних форм роботи (групові заняття, індивідуальні консультації) є оптимальним шляхом психокорекційного процесу узгодження складових довіри. Результати нашого формувального експерименту дозволили зафіксувати кількісні та якісні зміни в становленні показників та рівнів довіри до себе в експериментальній групі на відміну від контрольної, що дозволяє визначити реалізацію створеної системи психокорекційної роботи становлення довіри особистості у юнацькому віці шляхом оптимізації визначених нами умов як один з можливих ефективних шляхів досягнення продуктивного подолання вікової кризи та особистісного зростання студентів юнацького віку.

О. О. Зайцева

Українська інженерно-педагогічна академія, м.Харків

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

В процесі навчання багато залежить від усвідомлення та управління когнітивними процесами, адже розуміння того, що можливо впливати на власне пізнання, наприклад на пам'ять або увагу, дає великий поштовх, щоб вчитися. Знання про себе, як про суб'єкт пізнавальних процесів і застосування цих процесів допомагає активізувати інтелектуальну діяльність. Розуміння пізнавальних процесів є надзвичайно важливим у вирішенні проблем професійного навчання студентів. Іншим чинником, який дає поштовх до навчання, є академічна мотивація. Не мотивований студент буде погано вчитися, навіть, якщо має до цього видатні здібності. З огляду на те, що обидва ці чинники значно впливають на здатність до навчання, дослідження їх є дуже важливим.

Метою даного дослідження є визначення рівня метакогнітивної активності і академічної мотивації у студентів.

У дослідженні академічної мотивації і рівня метакогнітивної активності взяли участь 120 студентів молодших курсів. Дослідження проводилось на базі Української інженерно-педагогічної академії. В ході емпіричного дослідження було проведено тест опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана, Д.

Р. Коннелл в адаптації М. В. Яцюк. В даному опитувальнику визначається чотири рівні мотивації: 1) зовнішнє регулювання (діяльність регулюється нагородами та покаранням); 2) інтроектоване регулювання (поведінка регулюється правилами та вимогами); 3) ідентифіковане регулювання (поведінка регулюється за власним вибором); 4) внутрішнє спонукання (власний інтерес до діяльності). Методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність (метакогнітивної усвідомленості) Г. Шроу і Р. Деннісона в адаптації А. В. Карпова. Опитувальник метакогнітивної включеності складається із 52 пунктів. В цей опитувальник входять питання, які визначають знання та регуляцію когнітивної діяльності.

Після проведення тесту опитувальника «Академічна саморегуляція» було з'ясовано, що в процентному відношенні показники чинників зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання і власне спонукання практично однакові: зовнішнє регулювання (0,83; 55; 44,67), інтроектоване регулювання (2,5; 55,83; 41,67), власне спонукання (1,6; 58,4; 40) відповідно. Кардинально відрізняються показники чинника ідентифіковане регулювання (0; 34,16; 65,84). Така закономірність може встановлюватися тому, що в ранньому студентському віці поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору.

Після проведення методики діагностики метакогнітивної включеності у діяльність було виявлено, що тільки 0,83% студентів має низький рівень метакогнітивної включеності. Середній рівень мають 30%, а високий рівень має найбільша кількість студентів – 69,17%. Дивлячись на результати цього дослідження можна підтвердити те, що цей вік є для студентів дуже активним в здобутті осмисленого відношення до пізнавальних процесів.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що незважаючи на те, що по метакогнітивним характеристикам середній і низький рівні відрізняються, за мотиваційними ознаками, вони приблизно однакові. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають відмінні показники за мотиваційними ознаками.

В. О. Каламаж

Національний університет «Острозька академія», м. Острозь

ГРУПОВА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ: НОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Вища освіта часто критикується за неадекватну підготовку студентів в аспекті досягнення успіху у майбутньому житті та кар'єрі. Вказується, що студенти, як правило, не мають навичок критичного мислення, вирішення проблем, спілкування, співпраці, самонавчання тощо. З метою покращення якості освіти сьогодні практикується значна кількість освітніх інновацій, в числі яких навчання на основі проектів займає одне з чільних місць.

Чимало зарубіжних та вітчизняних авторів вказують, що використання проектної діяльності може допомогти у більш ефективному використанні розвиваючого потенціалу іноземної мови у вищій освіті, гармонійному

поєднанні вивчення мови з підготовкою студентів до вирішення життєвих особистісних та професійних проблем.

У психолого-педагогічній науці логіка використання методу проектів у викладанні іноземної мови розвивалась від обґрунтування його ефективності у формуванні іншомовної комунікативної компетентності (насамперед, мовної, мовленнєвої, соціокультурної), як однієї з основних цілей навчання, до необхідності формування у суб'єктів навчання ключових компетентностей 21 століття: критичне мислення, співпраця, вміння вирішувати проблеми, автономія і відповідальність тощо.

У першому контексті наголошується насамперед на *когнітивних* та *комунікативних* аспектах групової проектної діяльності, яка надає широкі можливості для залучення студентів до обміну інформацією, думками, ідеями тощо, як у письмовій, так і в усній формі з метою активації їх базових знань з певної теми, формування виконавчої структури знань, їх інтеграції. У другому контексті наголошується переважно на *метакогнітивних* та *особистісно-компетентнісних* аспектах методу групової проектної діяльності.

Однак, застосування групової проектної форми навчання пов'язане із низкою проблемних питань: методичних, організаційних, дидактичних, психологічних тощо. Упровадження групової проектної діяльності у процес вивчення іноземної мови вимагає ретельного планування та підготовки не тільки з боку викладача, але й з боку студентів, які повинні мати чітке уявлення про особливості спільної навчальної роботи в групі та сенс різних кроків, які пов'язані з реалізацією навичок проектування.

Тому важливо поінформувати студентів про особливості групової проектної діяльності заздалегідь, щоб вони ознайомилися з цим типом навчання, розвинули свої навички групової роботи. У нашій практиці перед застосуванням методу групової проектної діяльності у процесі вивчення студентами англійської мови попередньо було застосовано спеціально розроблену тренінгову програму «Підготовка студентів до групової проектної діяльності», яка включала такі блоки: «Вступний блок», «Особливості проектної діяльності», «Формування навичок групової взаємодії в проектній групі», «Формування рефлексивних та метакогнітивних навичок».

Перший вступний блок спрямований на створення комфортних умов проведення тренінгу, створення умов групової взаємодії, з'ясування очікувань учасників тренінгу, визначення правил роботи в групі, визначення емоційного стану учасників тренінгу, готовності до активної роботи, актуалізація навичок рефлексії тощо, що є традиційним початком для тренінгової роботи незалежно від її мети.

Другий блок присвячений формуванню знання про особливості проектної діяльності. Метою його є формування у студентів понятійних уявлень про сутність, зміст та складові проектної діяльності, її відмінність від дослідницької діяльності, а також формування у студентів відповідних навичок здійснення групової проектної діяльності. Зокрема завданнями цього блоку були: допомога студентам в оволодінні навичками проблематизації, постановки цілей, визначення завдань; розуміння ними принципів формування проектних груп;

оволодіння навичками планування та розбиття проекту на етапи, навичками управління часом, навичками моніторингу.

Попри те, що на час виконання групової проектної діяльності більшість студентів мають певний досвід роботи в групах, однак студентам треба навчитись як спільно робити те, що вони, можливо, тільки знають як робити індивідуально, наприклад: розбивати завдання на кроки та етапи; організовувати час; пропонувати власні ідеї та критично висловлюватися. Студентам також потрібно знати як вирішувати питання, які виникають лише в групах, наприклад: досягати згоди під час обговорення проблеми, розподіляти відповідальність, вирішувати конфлікти, об'єднувати внески багатьох учасників групи тощо. Відтак третій блок присвячений формуванню навичок комунікації та групової взаємодії в проектній групі. Зокрема завданнями цього блоку були: допомога студентам в налагодженні ефективної комунікації всередині проектної групи; розуміння ними практичної значущості та цінності розвинених навичок роботи в групі; нівелювання негативних або неправильних уявлень студентів щодо групової роботи; розвиток вміння співпрацювати разом; розуміння особистої відповідальності за ефективність проекту; розуміння значення самооцінювання та групового оцінювання результатів та процесу роботи в групі з метою попередження феномену «free riding»; розвиток і підкріплення навичок із вирішення конфліктів.

Четвертий блок мав на меті сприяння розвитку метакогнітивних навичок студентів: поетапного рефлексивного аналізу проробленої роботи; рефлексивний аналіз своїх власних сильних і слабких боків (тенденція до прокрастинації, відкритість до критики, комунікативні навички тощо); аналізу потенційного впливу особистісних рис студентів на групову динаміку; умінь студентів здійснювати самоконтроль та оцінювати результати власної пізнавальної діяльності в груповій проектній діяльності.

Реалізація зазначеної тренінгової програми допомогла успішно реалізувати навчальні завдання під час викладання студентам англійської мови із використанням методу групової проектної діяльності.

О. Г. Кватирук

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

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТІ

Емпіричне дослідження мало за мету визначити поняття психологічної готовності до навчання в університеті. Було вирішено такі задачі: 1. Розкрити сутність поняття “психологічної готовності до навчання” в університеті в цілому; 2. Дослідити основні компоненти, з яких складається психологічна готовність до навчання в університеті; 3. Розкрити сутність “психологічної готовності до вивчення іноземних мов” в університеті; 4. Виявити роль “психологічної готовності до вивчення іноземних мов” у процесі пізнання та засвоєння нових знань з іноземних мов.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент) методи аналізу проблеми.

Методологічною основою дослідження виступають основні принципи психологічної науки: принцип розвитку, детермінізму і системності. Принцип розвитку обумовлює необхідність розгляду психологічної готовності до навчання у ВНЗ в онтогенезі. Принцип детермінізму дозволяє виявити додаткові лінії у розвитку психологічної готовності під час навчання у ВНЗ. Принцип системності полягає у необхідності розглядати психологічну готовність до навчання у ВНЗ як систему, що складається з багатьох компонентів, і входить до значно більшої системи взаємодії людини з середовищем. В методичний комплекс вивчення специфіки психологічної готовності студентів до вивчення іноземних мов включено методики: «Опитувальники професійних схильностей» (Дж. Холланд), «Методика ціннісних орієнтацій» (М. Рокіч)

В результаті теоретичного аналізу визначено, що упродовж перших місяців навчання студенти, що вивчають іноземні мови за професійним спрямуванням можуть відчувати суттєві труднощі, що пов'язані з засвоєнням нового матеріалу під час вивчення іноземних мов. Попередня шкільна підготовка не завжди допомагає успішно впоратися з такими труднощами, що суттєво ускладнює швидкість та якість засвоєння матеріалу, а у подальшому й успішне оволодіння обраною професією.

Емпіричне дослідження показало наступне. Високий рівень шкільної підготовки з іноземних мов та достатня поінформованість майбутніх студентів про особливості вивчення іноземних мов обумовлюють високий рівень готовності студентів першого курсу до вивчення іноземних мов та як наслідок високу успішність упродовж як першого року навчання у період адаптації, так і у подальші роки.

Достовірні дані з психологічної готовності дають змогу отримати чітку картину не лише про рівень шкільної підготовки, а й про перспективи успішного подальшого навчання студентів та можливі труднощі, з якими їм можливо доведеться стикнутися. Дані з психологічної готовності дають змогу визначити рівень сформованості основних знань, умінь, навичок, наявність професійних схильностей та ціннісних орієнтацій а також сформованість основних психічних процесів, що у достатній мірі забезпечували б успішне оволодіння університетською програмою на високому рівні та попереджували випадки дострокового відрахування з університету з причин слабкої успішності чи невірно підбраного профілю. Під основними знаннями ми розуміли рівень сформованості мовної компетенції у відповідності до рівня В1. Під основними умінями ми розглядали аудіювання (сприйняття тексту на слух та відтворення цього тексту або його частин), читання (відтворення тексту та його розуміння на основі комплексу завдань), письмо (написання тексту у відповідності до поставленої теми) та говоріння (здатність вести спілкування на різні теми, а також розуміти живу мову співбесідника). До основних умінь ми відносили граматику (сукупність установлених норм та правил побудови речення при говорінні та письмі) та словник (лексичний матеріал у формі слів та словосполучень мови). Важливою складовою психологічної готовності виступають також переконання, здібності, інтереси, особливості пам'яті,

мислення, уваги, рівня працездатності, емоційності, морального потенціалу особистості, що надають змогу успішно оволодіти обраним профілем навчання.

Отримані результати дали підставу сформулювати рекомендації щодо розвитку оптимальних компонентів психологічної готовності, що складають поняття психологічної готовності, для формування такої готовності у відповідності до вимог, що висуваються ВНЗ для успішного оволодіння іноземною мовою.

О.В. Квасник

НТУ «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

ГОРИЗОНТАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ КОМАНД У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАННЯ ЛІДЕРСТВА

На сучасному етапі розвитку науки все більше уваги вчені приділяють питанням управління, бо саме від його ефективності буде залежати результативність та продуктивність діяльності як індивіда, так і організації. Головним напрямком дослідження, який обрала кафедра педагогіки та психології управління соціальними системами НТУ «ХПІ» серед багатоманіття проблем галузі управління, стало дослідження питання лідера та лідерства у життєдіяльності соціуму, з'ясування феномену цього явища. Безпосередньо вченими кафедри було доведено, що така постать як лідер має в своїй основі три вектори, один з яких – команда (Романовський О.Г., 2016). Відповідно створення команди, її структура та зміст діяльності, цілі та функції як в галузі управління, так і життя людей в цілому є аспектами, які цікавлять дослідників в першу чергу.

Дослідження науковців щодо вивчення стратегії формування команд переросло в тренінг з командування (Квасник О.В., Шаполова В.В., 2016) і стало предметом викладання студентам, тобто окремою дисципліною «Психологія тимблдингу».

Визначення методів та технологій формування команди передбачає врахування її цілей та типологій. За думкою вчених Володимирського державного університету ім. Столетових, можна виділити вертикальний і горизонтальний напрямки поділу команд, які характеризуються відповідно різним призначенням свого функціонування.

Вертикальний поділ характеризує команди у площині керівник-підлеглий. З такою думкою можна не погодитись, адже команда передбачає наявність керівника і/або лідера, перший з яких не є обов'язковою функціональною одиницею. Однак автори зазначають, що ідеальною за вертикальним розподілом є команда, де особистість формального керівника зникає і відбувається перерозподіл функцій управління всередині самої команди. На наше переконання, команда функціонуватиме і без офіційного представника керуючих органів за умови наявності лідера, зокрема харизматичного. Тобто площина керівник-підлеглий повинна змінитися на лідер і його послідовники.

Щодо горизонтальної типології розрізнення команд, то дослідники Володимирського державного університету ім. Столетових здійснюють диференціацію за певними напрямками професійної діяльності, а саме: хірургія,

кораблебудування, футбол, волейбол тощо. Вони зазначають, що найбільш оптимальним (безумовно, з огляду на цілі створення та мету функціонування) є волейбольний тип, для якого характерна повна та систематична ротація особи, що приймає рішення. Більш того, в такому типі команди, змінюють ролі усі її члени за певним графіком, через певний проміжок часу, тобто є регламент зміни ролей. Звичайно, що такий тип підійде для обмеженого кола організацій, хоча така команда, на думку експертів, виконує діяльність як одне ціле, єдиний організм і може досягти найбільшої результативності.

Однак, роль лідера в такій команді також повинні виконувати кілька осіб. Але підготовка лідера потребує серйозних зусиль, адже не всі особи з команди готові до такої ролі, навіть якщо мають природний хист до її виконання. Тому органічне функціонування такої команди потребуватиме багато часу на його підготовку, відбір членів, формування самого колективу тощо. Максимально ретельно треба відбирати методи та форми організації роботи такого діючого організму. До того ж ще більше зусиль треба буде докласти для гармонійного функціонування команди протягом тривалого часу. Але життєздатність такого колективу все ж має шанс бути тривалою.

Інша річ, якщо команда матиме так званий хірургічний тип: де кожен виконує ту функцію, до якої має природний хист і/або високий рівень компетенцій, тобто ефективність здійснення такої ролі членом команди буде найбільш високою. Роль та функціональна ефективність лідера такої команди буде мати високу результативність.

К. С. Кисельов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПЛАН ТА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою нашого дослідження є визначення психологічних чинників, які обумовлюють розвиток креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності, розробити систему засобів розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

Відповідно до поставленої мети, завдання дослідження вбачаємо у наступному: 1) визначити наукові підходи до дослідження проблеми виявлення психологічних чинників розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів; 2) виявити психологічні особливості розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності; 3) емпіричним шляхом встановити чинники розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності; 4) розробити систему засобів розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності; 5) визначити вплив запропонованої програми на креативність майбутніх вчителів в процесі навчальної діяльності.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що креативність є інтегральною властивістю особистості, якій притаманна певна психологічна динаміка розвитку. Креативність може бути представлена певними складовими,

що обумовлюють дану динаміку, в тому числі у процесі навчальної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. Саме ці складові, виступаючи у якості психологічних чинників динаміки креативності, дозволяють організовувати та здійснювати ефективний розвивальний вплив на креативність особистості майбутнього вчителя з метою оптимізації її динаміки та психологічної структури.

Для розв'язання дослідницької проблеми планується використання комплексу методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження: теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження, констатуючий експеримент, формуючий експеримент, методи математичної статистики.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані практичними психологами ВНЗ, керівництвом та викладачами ВНЗ для створення умов ефективного розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів з урахуванням виявлених закономірностей її динаміки у процесі навчальної діяльності, а також при розв'язанні проблеми самореалізації майбутніх педагогів, поліпшення їх професійної адаптації, особистісного та професійного зростання тощо.

Матеріали дослідження та його результати можуть бути використані у викладанні дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Психологія вищої школи», «Психологія професійної діяльності вчителя».

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечується комплексним використанням методів і методик, адекватних меті і завданням дослідження, методологічною виваженістю та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, кількісним та якісним аналізом отриманих даних, результативністю цілеспрямованого розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів в процесі навчальної діяльності та використанням різноманітних методів та процедур математичної статистики та сучасної обробки емпіричних даних.

Ю. О. Клименко

Національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава

РОЗВИТОК ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Час є важливим компонентом орієнтації людини в світі, одним із резервів психічної організації особистості, її самореалізації в соціумі, регулятором ефективного функціонування особистості в життєвому просторі. Час можна розглядати як індивідуальну здібність особистості до самоорганізації, до регуляції діяльності, як її енергопотенціал в умовах дефіциту часу. В цьому контексті здібність до самоорганізації часу забезпечує своєчасність, ритмічність і послідовність зміни життєвих циклів, тобто, визначає продуктивність і оптимальність життєдіяльності людини. Ставлення людини до використання свого часу є важливим показником її життєвих установок, прагнень, усвідомлюваних і неусвідомлюваних потреб. Ставлення до часу – це ознака, яка характеризує спрямованість особистості. Приналежність часу суб'єкту означає

«використання» часу самою особистістю – організацію, регуляцію, планування.

Час є одним із факторів формування індивідуального стилю діяльності, системотворчим чинником функціональної структури діяльності, який відіграє регуляторну та інтегруючу функції в її організації та ефективному функціонуванні. Аналіз підходів демонструє одноставність дослідників щодо думки, що якості адекватного часового сприйняття не є стабільними і можуть піддаватися корекції під впливом певних умов (Зімбардо Ф., 2010). Значущою психолого-педагогічною проблемою є з'ясування можливості розвитку системи якостей, пов'язаних із адекватним сприйняттям часу та часовою самоорганізацією. Концепція хронотопічної та соціально-психологічної детермінації розвитку особистості в онтогенезі розглядається нами як методологічна засада вивчення специфіки сприйняття часу підлітками. Однією з причин нашої уваги до підліткового віку є його перехідний статус, що зумовлює низку цікавих і об'єктивно та суб'єктивно значущих особливостей. Беззаперечна специфіка підліткового віку полягає, зокрема, в прагненні до визнання своєї дорослості, до прийняття себе оточенням як повноцінної особистості. Цьому сприяють і відомі аспекти фізичного розвитку людини, і розширення соціальних горизонтів порівняно з періодом дитинства.

Розглядаючи час як системотворчий фактор цілісного психічного складу особистості, який представлений у динаміці всіх її підструктур та компонентів, у регуляції самосвідомості, дослідники вважають що, часовий фактор є основним компонентом розвитку особистості в онтогенезі (Абульханова-Славська К.О., 1999).

На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що адекватне сприйняття часу сприяє ефективній організації діяльності, регуляції поведінки особистості. Але розвиток часового сприйняття учнів в умовах сучасної школи відбувається здебільшого стихійно, спостерігається недостатність уваги з боку педагогів та батьків до проблеми розвитку адекватного часового сприйняття у школярів. Отже, нині виникає необхідність розробки науково-обґрунтованої програми щодо розвитку часової компетентності, впровадження якої слугуватиме актуальним кроком на шляху оптимізації розвитку особистості сучасного підлітка. Теоретичним підґрунтям програми розвитку часової компетентності стали положення про провідну роль свідомого самоконтролю суб'єкта у процесі розвитку відчуття часу (Геллерштейн С.Г.); про ключове значення виховання і навчання школяра у процесі формування його часової перспективи та про соціальний характер сприйняття часу (Елькін Д.Г.); про зв'язок особистісних якостей і здібностей особистості до організації часу життєдіяльності (Абульханова-Славська К.О., 1999; Полунін О.В., 2011; Зімбардо Ф., 2010); положення про часову компетентність як складову особистісної та соціальної компетентностей (Болотова А.К., 2000).

Під часовою компетентністю ми розуміємо інтегровану якість особистості, що включає спеціальні знання, вміння й навички, поєднані відповідною спрямованістю, яка дозволяє здійснювати процес часової регуляції та одержувати продуктивні результати. В якості компонентів часової компетентності ми розглядаємо змістовий, процесуальний, ціннісно-

мотиваційний компоненти та досвід творчої діяльності.

Програма розвитку часової компетентності передбачає кілька етапів. Мета початкового етапу – сформувати в учнів уявлення про тривалість інтервалів часу, розвивати «відчуття» часу. Цей етап реалізується у формі мотиваційно-просвітницького заняття і поєднує різні види діяльності: сприйняття творів мистецтва, творчі роздуми на тему «Мій час» та вправи на оцінювання тривалості інтервалів часу поза діяльністю.

Основний етап експериментальної роботи передбачає розвиток якостей, що становлять сутність компонентів часової компетентності в умовах навчання. Програма включає 4 підетапи: пояснювально-демонструвальний (мета: формування в учнів установки на виконання завдань, що передбачає розуміння та осмислення способів дій, спрямованих на оцінку часових інтервалів); діагностувальний (мета: самооцінка учнями тривалості виконання завдань); тренувальний (мета: розвиток здібностей оцінки часових інтервалів при виконанні діяльності, тренування «відчуття» часу, виявлення та корекція похибки оцінки інтервалів часу); підсумковий (мета: визначення здібностей щодо орієнтації в інтервалах часу та планування діяльності на заданий інтервал часу).

Програма розвитку часової компетентності здатна забезпечити результативність психолого-педагогічного впливу на підлітків. Це узгоджується з базовим положенням, згідно з яким зі сприйняттям часу тісно пов'язані поведінкові прояви, що є критеріями сформованості загальної адаптованості особистості в об'єктивно і суб'єктивно детермінованому середовищі життя (Полунін О.В., 2011).

А.В. Кобзар

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

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ У РОДИНІ, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У наш час дуже гостро постає питання розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Емпіричне дослідження мало за мету виявлення особливостей ставлення батьків до дитини у сім'ях, які виховують дитину з особливими потребами. Було вирішено наступні задачі: 1) визначення особливостей батьківського виховання у сім'ях, які мають дітей з особливими потребами; 2) визначення методів та підбір методик для вивчення психологічних характеристик взаємин між батьками та дітьми у сім'ях з дітьми з особливими потребами; 3) виявлення особливостей ставлення батьків до дитини у сім'ях, які виховують дитину з особливими потребами за напрямками; 4) формулювання висновків щодо загальної атмосфери у сім'ї, де виховуються діти з особливими потребами, та надання рекомендацій сім'ям щодо налагодження стосунків у спілкуванні з дитиною та її прогресивного виховання.

При виконанні роботи було використано такі теоретичні методи як аналіз і синтез знайденої інформації, систематизація тощо. Були використані наступні практичні методи – проєктивний, тестовий, методи системного підходу тощо. Серед численних методик дослідження особливостей взаємин батьків і дітей у сім'ях з дітьми з особливими потребами в методичний комплекс було включено наступні: «Шкала ступеню відторгнення дитини у родині» (Баркан А. І.); соціограма «Моя

сім'я» (Ткачова В.В.); методика «Малюнок родини» (Венгер О.Л.); методика «Два будиночки» (Вандвік І., Екблад П.).

Сучасна психологічна наука має досить великий запас знань в області психології сімейних стосунків у родинах з дітьми з особливими потребами (Виготський Л.С., 1983; Петрова В.Г., 2000; Сіліна Г.О., 2011). Загалом, концепція сімейного виховання дитини з відхиленнями в розвитку має основну мету – досягнення гармонійного психологічного простору родини з нестандартною дитиною, максимального розвитку її потенційних можливостей і забезпечення успішної інтеграції в суспільство (Горецька О.В., 2009). Сім'ї по-різному ставляться до проблеми захворювання дитини. Якщо всі члени родини приймають проблему, то це сприяє створенню зони благополучного особистісного розвитку дитини та поступово актуалізує в неї потенціал власної життєдіяльності.

Емпіричне дослідження показало наступне. Результати дослідження мам вказують на те, що матері більше прив'язані до дитини та спроможні створити для неї сприятливу ситуацію у родині. Для мам їх діти, що народилися з особливими потребами, мають найбільш вагоме значення, аніж всі інші. Проте це відноситься на другий план для мам інших дітей родини, що може призвести до ревнощів та інших несприятливих наслідків. Загалом характеризують ситуацію з несприятливої сторони для дитини татусі. Для них найбільш значущими є вони самі, а дружину та дітей вони, переважно, відносять на другий план. Також дуже вагомий той факт, що деякі татусі відторгають своїх дітей. Детальне дослідження показало, що тата більш за мам звертають увагу на негативні якості дитини. Також діти відчувають, хоч і не на високому рівні, проте явно, деяке напруження та інколи, навіть, випадки агресії. Варто сказати, що не завжди такі випадки зображували по відношенню до них самих, проте факт того, що вони наявні у сім'ях з дітьми з особливими потребами явно простежується.

Отримані результати дали підставу сформулювати перелік рекомендацій для батьків, що виховують дитину з особливими потребами: перш за все необхідно, щоб дитина відчувала турботу та участь в своєму житті обох батьків; для батьків важливо усвідомити, що виховання дитини з особливими потребами – це складний процес, що потребує їхнього уміння та терпіння; якщо вони помічають, що проблема загострюється, треба йти до спеціаліста; необхідно виділяти час для всіх дітей; необхідно надавати дитині можливість спілкування з однолітками, не треба ставити на неї тавро "інвалід". Адже створення та підтримка в родині здорового психологічного клімату є гарантією гармонійного розвитку особистості дитини та її успішної соціалізації.

А. В. Колчигіна

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВА РЕГУЛЯЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ

Важливим чинником становлення наполегливої, активної, цілеспрямованої, ініціативної, самостійної особистості є розвиток її мотиваційно-вольової сфери. У юнацькому віці спостерігається посилення самоконтролю та самопізнання, відбувається відкриття свого внутрішнього світу. Все це важливо для життя в суспільстві, адже юнацький період є підготовчим періодом до участі в економічній, політичній, технічній та науковій сферах життя суспільства тощо.

З метою удосконалення навчання у вишій та актуалізації потенційних можливостей студентів при вивченні ціннісної переваги мотивів успіху отримали результати, що вказують на необхідність подальшого дослідження проблеми мотивації досягнення успіху в контексті навчальної діяльності (Колчигіна А.В., 2016). Сформувати та вдосконалювати сильний і твердий характер це означає спонукати людину до збалансованих суджень і думок, замість того, щоб спрощувати їх до більш простих способів поведінки, якими б позитивними та приємними вони не були (Мартенс Й., Куль Ю., 2017).

Так, виділяючи стадії мотивації дії, на які припадають різні механізми – мотиваційні та вольові, при цьому з першою стадією співвідноситься мотивація до прийняття рішення, з другою – вольове зусилля, з третьою – здійснення дії, з четвертою – оцінка результатів поведінки, розглядають мотивацію як ту, що обумовлює вибір дії, а воля – її посилення та ініціація (Хекхаузен Х., 2003) Мотивація досягнення є складним конструктором і складається з безлічі факторів: мотиваційно-регуляційний блок, цільовий блок, інтенціональний блок, блок «реакцію на невдачу», блок «зусилля» (Гордєєва Т.О., 2003). Отже, предметом нашого дослідження є особливості мотивації досягнення успіху та вольової регуляції діяльності в юнаків та дівчат.

Дослідження проводилось на базі Української-інженерно педагогічної академії протягом вересня 2017-2018 навчального року. Вибірку досліджуваних склали 64 студенти денної форми навчання з першого по четвертий курси віком від 17 до 22 років, з них 31 юнак та 33 дівчини. Були проведені методика діагностики мотивації досягнення (Мехрабіан А., Магомед-Емінов М.Ш.) та методика «Шкала контролю за дією» (Куль Ю., Шапкін С.А.). Мотивація досягнення виражається в потребі долати перешкоди та досягати високих показників у праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими і випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу. Методика «Шкала контролю за дією» призначена для діагностики індивідуальних особливостей вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії. Контроль за дією є більш широким поняттям та описує не тільки вольову регуляцію за типом придушення конкуруючих тенденцій дії, але і всю сукупність процесів, які опосередковують реалізацію наміру.

В результаті проведеного статистичного аналізу за такими показниками, як «мотивація досягнення», «контроль за дією при плануванні», «контроль за дією при реалізації», «контроль за дією при невдачі», в юнаків та дівчат не виявлені достовірні відмінності. В цілому по досліджуваній вибірці проявляється середній рівень показників «мотивація досягнення» (59%), «контроль за дією при плануванні» (49%), «контроль за дією при реалізації» (48%), «контроль за дією при невдачі» (58%).

Таким чином, в результаті дослідження можемо зазначити необхідність аналізу взаємозв'язку мотивації досягнення та вольової регуляції для розробки необхідних практичних рекомендацій щодо розвитку мотиваційно-вольової сфери особистості юнаків та дівчат для розкриття максимального потенціалу з урахуванням гендерного аспекту, адже виявилось не достатнім розглядати особливості мотивації досягнення та вольової регуляції тільки згідно статі.

О. В. Костікова

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

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ВПЛИВУ АРТ-ТЕРАПІЇ В СОЦІО-ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

Сучасний аналіз актуальних публікацій у науково-освітньому просторі свідчить про достатній інтерес українських науковців до проблеми дослідження та впровадження методів і технологій арт-терапії у роботі з дітьми, різними віковими категоріями молоді.

У вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі існують позитивні результати розвитку дошкільнят засобами арт-терапії (Свистун А.О., 2015), зокрема, наукові коментарі щодо успішної корекції емоційної сфери дошкільників арт-терапевтичними психотехніками (Чорноморд А.С., 2012). Позиціонується арт-терапія як ефективний фактор впливу в процесі формування ціннісної сфери особистості старшокласників (Марусенко Е.А. та ін., 2012).

За феноменологією варіативних термінів «арт-терапії» існує думка за якою «казкотерапію» також розглядають в ракурсі арт-терапевтичного підходу (Бреусенко-Кузнецов А.А., 2005; Копитін О.І., 2000). Таким чином заслуговує на увагу, на наш погляд, сучасна теоретична презентація казкотерапії у контексті здійснення психологічного супроводу особистості в закладах освіти (Василевська О.І., 2015). Представлена арт-терапія як ресурс формування художньої культури в галузі корекційної педагогіки (Поддуда І.А., Ткемаладзе З.П., 2015). За практичною складовою привертають увагу методичні рекомендації для студентів О.Є.Гант (2014): у спектрі вивчення та застосування методів арт-терапії в діяльності спортивного психолога. Досліджує продуктивність засобів арт-терапії у психокорекції особистості – І.О.Чернуха (2010). Автор визначає особливості реалізації технік арт-терапії у концепті активного соціально-психологічного навчання та вказує на доцільність використання арт-терапевтичних методів у роботі з майбутніми психологами – практиками в контексті нівелювання деструктивних тенденцій.

Певний еккурс щодо досягнень сучасних українських досліджень у галузі арт-терапії стосовно закладів освіти, складається враження, що на теперішній час соціальний напрямок є більш розробленим іноземними арт-терапевтами (Дженнінгс С., 2003; Копитін О.І., 2000; Кулка І., 2014; Мінде А., 2003). При цьому, наші наукові інтереси передбачають розгляд позитивного розвивально-психокорекційного впливу психологічного інструментарію арт-терапії на моральну самосвідомість суб'єкта як в освіті, так і в соціально-професійній самореалізації. Це доводить необхідність звернутися до аналізу зарубіжного досвіду – в якості основи для подальшого конструктивного вітчизняного вивчення розвивального особистісного ефекту від імплементації методів арт-терапії в соціо-освітньому ракурсі із залученням студентів ВНЗ у перспективі.

В. О. Крамченкова

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

ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА «ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ТІЛЕСНОГО Я» ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В СТРУКТУРІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТЮТЮНОВОЇ АДДИКЦІЇ

Емпіричне дослідження мало за мету вивчення можливостей застосування методики «Вербалізація тілесного Я» та її діагностичного потенціалу у комплексному аналізі тютюнової аддикції.

Зростання інтересу до проблем тілесності не є випадковим, оскільки сучасний погляд на неї виходить за межі уявлень про здоров'я і хворобу та наближається до науки про становлення людини, як психосоматичної цілісності. Сьогодні психосоматика розуміється як тілесне відображення внутрішніх конфліктів і вікових криз. Психодіагностика феноменів тілесного Я є перспективним напрямом наукових розробок. Тілесне Я (*bodilyself*) є компонентом Я-концепції (поряд із соціальним Я, духовним Я, культурним Я, фізичним Я, тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, з самим собою про тіло (Хомуленко Т. Б.).

У роботі застосовувалася проективна методика «Вербалізація тілесного Я» (Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О.), яка спрямована на визначення ознак психосоматичної компетентності особистості. Психосоматична компетентність розуміється як система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. Шкали методики дозволяють визначити наступні ознаки психосоматичної компетентності:

1) обізнаність – знання про тіло взагалі та про власне тіло, як продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду; 2) прийняття – позитивне та адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою; 3) інтрацептивність – здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації; 4) метафоричність – здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла, оснований на асоціативності мислення; 5) каузальність – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини; 6) діалогічність – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»; 7) суб'єктність – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я; 8) інтегративність – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив.

Основними діагностичними показниками виступають рівень вербалізації тілесного Я (кількість варіантів завершення речень) та характеристика валентності ставлення за шкалами методики.

Застосування методики «Вербалізація тілесного Я» при психодіагностиці тютюнової аддиктивної поведінки обумовлюється наявністю психосоматичних

чинників никотинізму. Формування тютюнової аддикції відбувається за механізмом розгортання і закріплення індивідуальної реакції організму на вдихання тютюнового диму. Виділяють три форми реакції на вдихання тютюнового диму (Смирнов В.К.):

- Цілісна єдина негативна форма реагування організму на тютюновий дим, як на токсичну речовину – тютюнова інтоксикація. Люди з цією формою реакції, як правило, не палять впродовж усього життя.

- Розщеплена форма реагування (симптом психосоматичної дисоціації) проявляється негативною соматичною реакцією на токсичну дію тютюнового диму у поєднанні з відчуттям психічного комфорту. Симптом психосоматичної дисоціації разом з традиціями соціального середовища сприяє палінню тютюну.

- Цілісна ареактивна форма реагування організму на дію тютюнового диму. В цьому випадку спостерігається стан психічного комфорту без відчуття соматичного неблагополуччя.

Феномен психосоматичної дисоціації при тривалому палінні трансформується в синдром патологічного потягу до паління тютюну. Отже, феномен психосоматичної дисоціації його розгортання та закріплення в структурі тютюнової аддикції може бути пов'язаним із зниженням здатності до внутрішнього діалогу з тілом та деструктивним варіантом змісту тілесного Я.

У результаті порівняльного аналізу показників психосоматичної компетентності курців та осіб, які не палять, було встановлено, що рівень вербалізації «Тілесного Я» при тютюнової аддикції знаходиться на середньому рівні та не має достовірних відмінностей із контрольною групою за загальним показником та за більшістю ознак, окрім шкали суб'єктності. Отже, при тютюновій аддикції здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я знижена. Найбільш показовими виступають характеристики емоційного ставлення до «Тілесного Я». При тютюновій аддиктивній поведінці виявляються наступні дисгармонійно психосоматичні ознаки, в яких переважають ставлення близькі до негативних або негативні, обізнаність, інтрацептивність, каузальність, інтегративність та загальна валентність ставлення до «Тілесного Я». Найбільш яскравими прикладами завершення речень при тютюнової аддикції можна назвати наступні.

- За шкалою обізнаність: Мені відомо про тіло... – його анатомія, – що воно може боліти, – що воно може пошкоджуватися. Я знаю про своє тіло... – що воно мене не слухає, – що воно старіє, – його хвороби.

- За шкалою інтрацептивність: Я відчуваю в тілі ... – усі зміни, що відбуваються, – важкість, знесилення. Відчуття в тілі викликають у мене думки про... – стан здоров'я, – те, що так більше не можна, – про лікарню.

- За шкалою каузальність: Стан мого тіла є наслідком того, що... – веду нездоровий образ життя (палю), – важко працюю, – нервую. Стан мого тіла є причиною... – мого способу життя, – моєї лінії, – залежності від тютюну.

- За шкалою інтегративність: Моє тіло підвладне мені, коли... – я його відчуваю, – я у здоровому стані, – цього вимагає ситуація. Моя тілесність оволодіває мною, коли... – тіло не можливо ігнорувати, – я втомлююсь, – злюся і дратуюся.

Отже, менш позитивне ставлення курців до свого «Тілесного Я» може обумовлювати прагнення використовувати паління як засіб саморегуляції.

Таким чином, дослідження показало, що при психодіагностиці ознак психосоматичної компетентності в структурі тютюнової аддикції доцільно звертати увагу на рівень вербалізації за шкалою суб'єктності та на валентність, ставлення за шкалами обізнаність, інтрацептивність, каузальність, інтегративність та загальну валентність ставлення до «Тілесного Я». Зниження цих показників можна вважати чинниками ризику виникнення та актуалізації (хроніфікації) тютюнової аддиктивної поведінки. При цьому відмова від паління має бути пов'язана із виробленням нових, адекватніших форм психологічного захисту і саморегуляції.

В. В. Кувічко

Національний педагогічний університет Г. С. Сковородим. Харків

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Під пізнавальною активністю психологи розуміють самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідність розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. Ця якість не є вродженою. Вона формується протягом усього свідомого життя людини.

Два основні чинники визначають пізнавальну діяльність як умову подальшого успішного навчання: природна дитяча допитливість і стимульована діяльність педагога. Через нерівномірність психічного розвитку дітей, відмінність в інтелектуальних здібностях та механізмах маємо значну варіативність розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Пізнавальна активність є природним проявом інтересу дитини до навколишнього світу й характеризується чіткими параметрами. Про інтереси дитини та інтенсивність її прагнення ознайомитися з певним предметом чи явищем свідчать: увага й особлива зацікавленість; емоційне ставлення (подив, стурбованість, сміх, тощо); дії спрямовані на з'ясування будови та призначення предмета (тут особливо важать якість та різноманітність обстежувальних дій, розмірковувальні паузи); постійний потяг до цього об'єкта (В. Панок, 2006). Впродовж всього періоду молодшого шкільного віку відбуваються якісні зміни в розвитку пізнавальних процесів таких, як сприймання, увага, уява, мислення, мовлення та пам'ять (Л. С. Виготський, 1984).

В процесі навчання і виховання треба зважати на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів, тактовно, але постійно і неухильно, долати негативні вияви їх почуттів і поведінки.

Пріоритетними є дослідження, спрямовані на впровадження в навчальний процес психодіагностичних методик; різноманітних систем розвивального, індивідуального і диференційованого навчання; нових технологій корегувального навчання дітей; гуманізація навчального процесу (Коробко С., Кондратенко Л. 1991).

Вони сприяють створенню таких умов, за яких учень займає позицію

суб'єкта навчально-виховної діяльності; внаслідок цього у нього розвиваються пізнавальні якості особистості: цікавість, ініціативність, прагнення до самоосвіти, самонавчання. Жодна технологія, жодна методика не буде ефективною, якщо учня не навчити вміння вчитися. Це завдання особливо актуальне для вчителів початкових класів, бо в цьому віці в дитини формується пізнавально-навчальна діяльність і вміння вчитися.. Тому формувати пізнавальні якості у школярів — означає навчити їх вчитися. Сьогодні необхідно насамперед озброїти учнів формами і методами самостійного поповнення знань, умінням «економічно» вчитися. Важливим шляхом дослідження цієї мети є формування загальнонавчальних умінь і навичок. На думку В. Сухомлинського, саме своєчасно і міцно сформоване вміння вчитися дає можливість розвинути пізнавальну активність учня, стає основою культури інтелектуальної праці.

Таким чином, основним завданням психолога, що проводить психодіагностику пізнавальних процесів молодшого школяра – знаходити і розвивати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку пізнавальних процесів як групи дітей так і окремих учнів визначається методика психологічного спостереження, внаслідок чого формується потреба корекції, яка з'являється в різних формах психологічних розвиваючих занять.

М. М. Кузнецова

Национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, г. Харьков

КАУЗАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОПТИМИСТИЧНЫХ И ПЕССИМИСТИЧНЫХ СТУДЕНТОВ

Наше эмпирическое исследование было предпринято для выявления взаимосвязи показателей оптимизма у студентов с их каузальными ориентациями (КО), т.е. системой сложившихся у них представлений о причинности. Определялась специфика такой связи в подгруппах студентов с высокой и низкой успеваемостью.

В студенческом возрасте для развития личности весьма важен оптимизм, как система обобщенных ожиданий того, что в будущем в жизни человека будут происходить преимущественно благоприятные события (М.С. Замышляева, 2006). В современной психологии сформировались два основных подхода к оптимизму: 1) трактовка его как системы диспозиций и 2) рассмотрения его как стиля причинных объяснений (т.е. атрибутивного стиля). Примером концепции, иллюстрирующей первый, – диспозиционный, – подход, является теория диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера (1994). По мнению М. Селигмана (2015), оптимисты и пессимисты различаются, прежде всего, стилями объяснения происходящих в их жизни событий. Оба подхода к оптимизму возникли в когнитивной психологии и, соответственно, связывают оптимизм, прежде всего с динамикой процессов переработки информации в психике человека.

Оптимизм – один из важных регулятивных инструментов успешной

учебной деятельности (М.М. Кузнецова). Основные параметры самоорганизации учебной деятельности у студентов (особенно планованность, целеустремленность и настойчивость) взаимосвязаны с их оптимизмом. Многие исследователи зафиксировали связь пессимистического атрибутивного стиля с невысокими отметками в школе и вузе. Однако взаимосвязь между высокой успеваемостью и оптимизмом неоднозначна и сложна. В связи с этим, можно предположить, что оптимизм и успешность деятельности взаимосвязаны не непосредственно, а опосредованно. Таким опосредующим звеном могут быть типы убеждений о природе причинности – КО. В зависимости от преобладающих КО люди демонстрируют различные особенности своего поведения, деятельности. При *внутренней (автономной)* КО они проявляют интринсивную мотивацию, переживают чувство компетентности и самодетерминации (особенно в профессиональной сфере). Их поведение отличается гибкостью, а неудача не сопровождается самообвинениями. При *внешней* КО человек чрезмерно ориентируется на внешние стимулы и критерии. Недостаток самодетерминации он стремится компенсировать повышенным контролем. При *безличной* КО у человека в деятельности доминирует состояние амотивации и он проявляет беспомощность.

Мы предположили, что сложившиеся у студентов системы КО, проявляющиеся в мотивационной регуляции учебной деятельности, связаны с оптимизмом. Оптимизм студента как ресурс, определяющий эффективность его учебной деятельности, доступен при доминировании разных видов КО (автономной, внешней и безличной) в различной степени.

Цель нашего исследования – изучить взаимосвязи показателей оптимизма успевающих и слабоуспевающих студентов с показателями, проявления трех основных видов КО (автономной, внешней и безличной).

Для диагностики особенностей оптимизма использовались две методики. Во-первых, русскоязычная версия Теста Диспозиционного Оптимизма (LOT), предложенная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним (2010). Определялись показатели «Позитивные ожидания», «Негативные ожидания» и «Общий показатель диспозиционного оптимизма». Оптимизм здесь диагностируется как обобщенное ожидание того, что в будущем будет происходить в основном хорошие события. Это – особая мировоззренческая установка на то, что «все будет хорошо». Можно предположить, что данная методика регистрирует оптимизм на *мировоззренческом (стратегическом, личностном)* уровне. Во-вторых, для оценки оптимизма на так называемом *операционно-тактическом (субъектном)* уровне использовалась русскоязычная версия опросника СТОУН-В (Стиль объяснения успехов и неудач, вариант для взрослых), разработанная Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиним и В.Ю. Шевяковой (2009). Регистрировались показатели выраженности оптимистических атрибутивных объяснений по параметрам 1) стабильности, 2) глобальности, 3) контроля; 4) оптимизма в ситуации успеха; 5) оптимизма в ситуации неудачи; 6) оптимизма в ситуации достижения и 7) оптимизма в межличностной ситуации. Соответствующий уровень проявления оптимизма назван нами *операционно-тактическим (субъектным)* постольку, поскольку здесь речь идет

не об оптимистических установках и убеждениях, определяющих общее направление развития личности, а о совокупности умений, о стиле обработки актуальной информации, поступающей в процессе выполнения деятельности.

Для изучения КО использовался опросник РОКО (русскоязычная версия опросника каузальных ориентаций) О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана, Д.А. Леонтьева (2008). Данный опросник – адаптация Общей Шкалы каузальной ориентации (*The General Causality Orientation Scale – GCOS*), которую разработали Э. Деси и Р. Райан (1985).

Проверялись предположения о том, что: 1) показатели трех видов КО выделенные Э. Деси и Р. Райаном, связаны с оптимизмом студентов; 2) эти взаимосвязи прослеживаются как на «стратегическом» («личностном») уровне обобщенных убеждений (диспозиционный оптимизм), так и на «операционном» («субъектном») уровне (оптимистический атрибутивный стиль); 3) структура этих взаимосвязей у успевающих и слабоуспевающих студентов различна; успевающие студенты будут превосходить слабоуспевающих в способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для продуцирования причинных объяснений в процессе саморегуляции учебной деятельности.

В исследовании приняли участие 290 студентов нескольких украинских вузов (136 с низкой, и 155 – с высокой успеваемостью).

Удалось установить, что оба уровня оптимизма – и стратегический (уровень мировоззрения, диспозиций личности) и операционно-тактический (оптимистический атрибутивный стиль субъекта при обработке текущей информации), – могут быть рассмотрены как ресурс саморегуляции учебной деятельности студентов.

Оптимизм и успеваемость студентов связаны не непосредственно, а опосредованно – через типы убеждений субъекта о природе причинности (каузальные ориентации). Внешняя каузальная ориентация с оптимизмом не связана.

Чрезмерно выраженная безличная каузальная ориентация мешает студентам использовать свой оптимизм для эффективной саморегуляции учебной деятельности. Автономная каузальная ориентация, наоборот, открывает такие возможности.

Успевающие студенты по сравнению со слабоуспевающими более эффективно используют оптимизм для преодоления негативных проявлений безличной и внешней каузальных ориентаций в учебной деятельности. Слабоуспевающим студентам для формирования автономной каузальной ориентации необходим оптимизм как мировоззренческого уровня (уровня личностных диспозиций), так и оптимистический атрибутивный стиль. В отличие от них, для полноценного функционирования автономной каузальной ориентации в регуляции учебной деятельности у успевающих студентов достаточно проявления оптимистического атрибутивного стиля в обработке текущей информации.

О. О. Купрейчик

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

УРАХУВАННЯ СИЛИ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ БОКСЕРІВ ПРИ ФОРМУВАННІ СТИЛЮ ВЕДЕННЯ БОЮ

Заняття боксом характеризуються високою динамічністю і варіативністю рухових дій, обумовлених особливостями впливу зовнішнього середовища. Проблема підвищення якості спортивної підготовки боксерів є однією з найбільш складних. Серед різних способів поліпшення рівня техніко-тактичної підготовленості одним з найменш вивчених є формування індивідуального стилю боксера (Вострокнутов Л.Д., 2014; Гант О.Є., 2015).

Вивчення рухових здібностей боксерів у зв'язку з типологічними особливостями прояви основних властивостей нервової системи має значення, насамперед, для прогнозування успішності у спортивній діяльності. Внаслідок цього, воно широко застосовується у фізіології спорту, як один з індикаторів рівня майстерності спортсменів, входить в комплекс показників психомоторної організації людини, що використовується для проведення профвідбору у боксі, зокрема.

Обліку психологічних характеристик боксерів з різними типами нервової системи у тренувальному процесі на сьогодні приділяли недостатньо уваги, що і обумовило актуальність нашої роботи.

У нашій роботі здійснено теоретичне обґрунтування і запропоновано нове рішення актуальної задачі – вивчення індивідуальних стилів в боксі з урахуванням сили нервової системи спортсменів і розробці на цій основі практичних рекомендацій для тренерів, з урахуванням психологічних особливостей боксерів в тренувальній діяльності.

Вивчення різних підходів до вирішення питання формування індивідуального стилю у спортсменів, що займаються тайбоксом показало, що його значущими компонентами, є також: варіативність рухових дій, свобода і легкість рухів, «почуття удару» і «почуття партнера» та сила нервової системи.

Темп роботи тайбоксерів з сильною нервовою системою від початку діяльності наростає і потім поступово знижується. Такі спортсмени зазвичай працюють не в повну силу. Щоб вони включилася, необхідно, створювати ситуації підвищеної мотивації. У боксерів зі слабкою нервовою системою, максимальний темп знижується практично відразу з моменту діяльності і залишається зниженим до кінця роботи; різниця між кращим і гіршим результатом суттєва. Для боксерів з середньо-слабким типом нервової системи також характерне зниження темпу роботи практично на початку діяльності та його збереження низьким або періодичні зростання і зниження на протязі всієї роботи, але різниця між кращим і гіршим результатом тут буде несуттєвою.

Боксери працюють в різному темпі: відносно швидкий або повільний темп рухів, різна швидкість реакції на зовнішні впливи, схильність до спілкування, частота відвернень при монотонній роботі. Ці показники свідчать про лабільність нервової системи, яка представлена у боксерів далеко не в однаковій мірі.

Характеристики теплінгу, змінюючись при стомленні, можуть служити

індикатором функціонального стану боксера. Вони змінюються і при дії стрес-факторів, однак ці різнонаправлені зміни у різних спортсменів. Боксери зі слабкою нервовою системою показують меншу швидкість теплінгу при дії стрес-факторів, тоді як спортсмени з сильною – більш високу. Знання цих закономірностей дозволяє більш строго вирішувати питання діагностики стійкості до стрес-факторів у боксерів. Таким чином, максимальний темп рухів, змінюючись при стомленні, стресі і в інших випадках, може служити індикатором функціонального стану спортсмена.

Перспективами нашої роботи є розробка практичних рекомендацій для тренерів щодо врахування сили нервової системи боксерів при формуванні стилю ведення бою.

В. А. Лавріненко

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава*

СТРУКТУРНІ ТА ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ □ ПРЕДСТАВНИКІВ РОМАНТИКО- ЕСКАПІСТСЬКИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Вивчення особливостей смислової сфери підлітків із романтико-ескапістських неформальних угруповань продиктовано, по-перше, значним збільшенням численності саме цих неформальних груп порівняно з представниками інших об'єднань, по-друге, особливо вираженням впливом суспільно-політичної кризи на представників субкультур такого спрямування. Це реалізується шляхом формування ціннісно-смислової свідомості, ставлення до себе і життя підлітків під впливом актуальних субкультурних дискурсів. Вони являють собою прототипи бачення оточуючого світу підлітками різних неформальних об'єднань.

Представники романтико-ескапістських груп (до яких відносять «готів», «емо», тощо), переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу, такої, що характеризується ознаками втрати сенсу існування суб'єкта у світі. Така молодь у світоглядних переконаннях акцентує увагу на власному відчуженні від соціуму, яке розглядається як характеристика міжособистісних стосунків, за якої особистість протиставляється іншим людям та відчуває свою ізольованість (А. Варенберг, 2009). У дослідженні відзначається вплив негативних соціальних явищ та ціннісно-смислової кризи сучасного суспільства на самоконструювання представників субкультури готів (Л.Д. Заграй, 2012). Їх сприйняття життя та самих себе, на думку автора, керується «депресивними» смислами, схемами, що сконструйовані та транслуються у межах субкультури, які звужують простір для самоконститування, ускладнюють процес створення власних, індивідуальних схем самовиявлення. представникам таких субкультур часто властива віктимна поведінка, схильність до адикцій, направлена на подолання підліткових комплексів у соціальній взаємодії (Ю.В. Гришук, 2014).

Не зважаючи на значну увагу дослідників до особливостей формування цінностей молоді із різних субкультур, окремі аспекти даного питання

потребують подальшого наукового розгляду. Зокрема, вагомим завданням є вивчення не системи цінностей чи особистісних рис неформалів загалом, а цілісного дослідження структурних та змістовних характеристик ціннісно-сислової сфери підлітків із конкретних неформальних угруповань, що і зумовило актуальність здійсненого емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження структурних та змістовних характеристик смислової сфери підлітків із романтико-ескапістських неформальних рухів проведене з використанням методик: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О. Леонтьєв); «Методика межових смислів» (Д.О. Леонтьєв); «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К.В. Карпинський) та якісного феноменологічного інтерв'ю з наративним аналізом.

За результатами дослідження виявлено, що представникам романтико-ескапістських субкультур властивий низький показник зв'язаності смислової сфери при вираженій її продуктивності. Вони, осмислюючи життєві події, використовують велику кількість смислових категорій, мають розгалужену систему особистісних смислів, які, однак, часто не зводяться до єдиних граничних категорій, що могли б забезпечити ефективну смислову регуляцію життя підлітків. Ці досліджувані схильні до рефлексивного осягнення смислу життя, вчинків інших людей та власної поведінки. Проте, їх надміру розвинута рефлексія не призводить до чіткого осмислення життя, а виражається у пошуках негативних сторін власної особистості, сумнівах у власній компетентності у житті і спілкуванні, що виступають специфічними проявами підліткової кризи і результатом поєднання підвищеного самоінтересу з негативним ставленням до свого «Я» підлітків.

Таким підліткам характерна виражена знижена осмисленість життя (71%), відсутність життєвих цілей, суб'єктивна не задоволеність життям та відсутність розуміння його логіки. Такі підлітки характеризуються вираженими ознаками кризи у ціннісно-сисловому осягненні життя (85%). Підлітки із романтико-ескапістських субкультур сприймають своє життя як нудне, нецікаве, непродуктивне, безцільне, непослідовне і недостатньо організоване. Пошук і реалізацію сенсу життя вони вважають марною і навіть шкідливою справою, намагаються уникати думок про власне життя і його смисл. Вагому роль у феноменології підліткової смисложиттєвої кризи відіграють дискурси субкультури, що задають смислові шаблони для осмислення життя молоддю.

Роль субкультури романтико-ескапістської спрямованості у житті підлітків відображає їх смислові установки на втечу від проблем у неформальне об'єднання, де вони спроможні проявити свої особистісні риси, отримати емоційну підтримку та співпереживати один одному. Такі смислові дискурси субкультури виражаються в культивуванні смисложиттєвої кризи та необхідності страждання. Це доводиться переважанням смислових конструктів, використаних такими підлітками в описі ролі субкультури у їх житті. Зокрема, ці підлітки використовують такі конструкти: «простір для спілкування» (45%), «розуміння почуттів» (37%), «знаходження одностайності» та «втеча від проблем» (35%), «можливість проявити страждання» (15%).

Представники романтико-ескапістських субкультур, описуючи своє «Я»,

акцентують увагу на смисловій загубленості, життєвій дезорієнтації, слабкості, невпевненості, самотності, залежності від соціуму із одночасним прагненням диференціюватися від нього. Так, досліджувані використовували смислові конструкти: «відчуваю труднощі» та «одинокa людина» (56%), «відрізняюся від інших» (53%), «переживаю кризу» (43%), «інші мене не розуміють» (42%), «не впевнений у силах» (41%), «не знаю, що головне у житті» (32%) та «слабкий» (21%). Також, підлітки із таких субкультур у процесі інтерв'ю використовували такі смислові конструкти, що відображають ознаки смисложиттєвої кризи: «страждаю від неможливості проявити себе» (43%), «мої дії не співпадають з тим, що важливо для мене» і «життя не має для мене смислу» (40%), «я нічого не спроможний зробити» (38%), «краще бути одному, ніж жити з тим, хто не приймає мій стиль» (15%), «часто, я не хочу жити взагалі» (10%).

Отже, смислова сфера підлітків із романтико-ескапістських субкультур характеризується низьким рівнем осмисленості процесу життя, відсутністю його цілі та результативності, наявною вираженою смисложиттєвою кризою. Ці підлітки характеризуються достатньо розгалуженою системою особистісних смислів, які, однак, не зводяться до єдиних смислових категорій та не забезпечують смислову регуляцію поведінки. Їх осмислення життя відбувається з урахуванням «смислових шаблонів» субкультури, які направлені на культивування беззмістовності людського існування, неможливості знайти сенс життя і, як наслідок, необхідності постійного страждання. Для цих підлітків субкультура є способом втечі від проблем та групою, що надає психологічну підтримку у рефлексивному осягненні світу та власного «Я».

М. Д. Лапіна

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Діяльність соціального працівника не може здійснюватися без розвитку професійно необхідних утворень, якостей і властивостей особистості, які в діяльності втілюються, з позицій цій діяльності оцінюються, компенсуються й отримують подальший розвиток. Тому якісна підготовка та виховання кваліфікованого фахівця соціальної роботи має спиратися на емпіричний аналіз якостей особистості кваліфікованого фахівця соціальної сфери та наукове обґрунтування моделей і професійних стандартів професії. Тому метою дослідження є визначення структури індивідуальних професійно-особистісних якостей студентів спеціальності «соціальна робота».

Для дослідження особливостей та структури професійно важливих якостей особистості майбутніх соціальних працівників було обрано власну модифікацію методу репертуарних решіток Дж. Келлі (Франселла Ф., Банністер Д., 1987) відповідно до контексту професіональної сфери соціальної роботи. У дослідженні взяли участь студенти спеціальності «соціальна робота» другого, третього та четвертого курсів. Експеримент проводився у вигляді індивідуального напівструктурованого інтерв'ю, в індивідуальних дослідках взяли участь 50 респондентів. Для інтерпретації показників індивідуальних репертуарних решіток використано факторний аналіз методом головних компонент з варимакс-обертанням (Климчук В.О., 2006). Статистична обробка

результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 19.0. Кінцевим завданням розгляду репертуарних решіток досліджуваних є аналіз структури суб'єктивного семантичного простору, що, згідно з теорією Дж.Келлі, відтворює структуру особистості майбутніх соціальних працівників (Келлі Дж., 2000).

У результаті факторного аналізу структури особистості студентів II курсу спеціальності соціальна робота було виділено 2 фактори, що відтворюють узагальнену структуру особистісних якостей майбутніх соціальних працівників: загальні моральні якості особистості (чесність, уважність до людей, товариськість, старанність, моральність, дружелюбність, доброта, відповідальність, чуйність) та когнітивно-організаційні якості особистості (комунікабельність, інтелект, прагнення до навчання, витривалість, пунктуальність, знання, організованість, відвертість). У групі студентів III курсу, під час факторного аналізу ядерних конструктів респондентів було виділено 3 фактори: загальні моральні якості особистості (лицемірність, відповідальність, тактовність, чесність, доброта, пунктуальність, принциповість, обрахованість), риси самоконтролю особистості (чемність, поважність, стриманість, воля, організованість, щедрість, працьовитість) та якості емоційної сфери особистості (цікавість, ентузіазм, волелюбність, веселість, доброта). Результати факторного аналізу структури особистості майбутніх соціальних працівників IV курсу показали наявність таких факторів: моральні якості особистості (тактовність, толерантність, почуття обов'язку, зацікавленість, чутливість, дисциплінованість, мудрість, поважність), професійна культура особистості (безкорисливість, відповідальність, культура, різнобічна розвинутість, грамотність) та якості автентичної особистості (успішність у соціальній роботі, незалежність, природність, гнучкість).

Таким чином, факторний аналіз репертуарних решіток студентів соціальної роботи показав поступове формування професійної самосвідомості, диференціювання Я-концепції протягом професійного становлення. Проте ускладнення особистісної структури визначається більше загальним особистісним, ніж професійним розвитком. Змістовний аналіз особистісних факторів вказує, що рефлексивні якості особистості не представлено в самосвідомості та не включено в образ Я майбутніх соціальних працівників ні початкових, ані останніх етапах професійного навчання. Отже, аналіз структури особистості майбутніх соціальних працівників доводить необхідність цілеспрямованого розвитку професійних якостей особистості під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Т. Л. Левицька

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький

ПЕРШИЙ КОНТАКТ З ПОТЕНЦІЙНИМ КЛІЄНТОМ У ПСИХОТЕРАПІЇ

Перший контакт терапевта і клієнта може відбуватися в рамках робочої сесії, якщо клієнт був попередньо записаний на прийом секретарем, або телефонної розмови – якщо він звертається до терапевта особисто. У першому випадку такий контакт стає одночасно початком інтерв'ю. У другому він, як правило, буває обмежений узгодженням питання про зустріч. По телефону терапевт зазвичай з'ясовує проблему і короткі установчі дані кандидата,

призначає місце і час прийому.

Природна цікавість і тривога часто спонукають потенційного клієнта намагатися вже в рамках телефонного діалогу отримати відповіді на багато питань: чи зуміє терапевт йому допомогти, скільки буде коштувати і скільки триватиме лікування і т. п. Можливо, кращою і найбільш щирою відповіддю з боку терапевта будуть слова: «Щоб це дізнатися, нам потрібно зустрітися». Тривалість телефонної бесіди зазвичай не перевищує декількох хвилин, так як інтерв'ювання та обговорення будь-яких деталей роботи вимагає безпосереднього контакту в кабінеті. Не варто забувати і того, що, розмовляючи з клієнтом по телефону, терапевт уже працює; він може дозволити собі не вимагати з клієнта оплати цих хвилин, але і перетворювати першу бесіду в повноцінну за часом безкоштовну сесію в більшості випадків навряд чи доцільно (Рожественский Д.С., 2006).

Відповіді на питання терапевта і манера спілкування клієнта, яка проявляється в процесі бесіди: точність формулювань, зв'язність мовлення і т. п. можуть дозволити терапевту попередньо оцінити можливу ступінь патології і, зокрема, вирішити, чи можна зустрічатися з даними клієнтом в приватному кабінеті. Таким чином, проблема тривалості і змісту телефонного взаємообміну може вирішуватися в кожному конкретному випадку індивідуально, з урахуванням потреб терапевта в попередньої інформації.

Перший контакт, первинні бесіди використовуються для діагностичних цілей – для встановлення симптоматики, а також для з'ясування того, вираження якого конфлікту на рівні несвідомого/свідомого ця симптоматика є. Які структурні порушення на рівні розвитку потягів, об'єктних відносин, Я і структури Его є причиною того, що клієнт не може впоратися з певним життєвим досвідом, реагуючи психічними симптомами. З цього випливає, що завданням першої бесіди є прогнозування цілей, на які має бути направлений курс терапії, або відмова від останнього, якщо прогноз несприятливий. (Поппе Х.Г., 2000).

Призначаючи зустріч, терапевт може заздалегідь назвати клієнту вартість майбутньої консультації, якщо останній сам не запитає про неї. Це буде попередній розмір оплати, поки ще без урахування реальної платоспроможності клієнта, складності майбутньої взаємодії та інших чинників, здатних впливати на суму гонорару. Він може і не робити цього, розраховуючи, що при першій зустрічі клієнт сам запропонує обговорити питання винагороди і буде здатний реагувати досить гнучко. Іноді, однак, клієнти не припускають, що за першу співбесіду необхідно платити, в такій ситуації краще за все не вимагати з клієнта оплати, якщо той не був про неї попереджений і обговорити гонорар, що виплачується з другої консультації. В іншому випадку перша сесія, хоча і оплачена під тиском терапевта, може виявитися одночасно і останньою.

Слід пам'ятати, що ще задовго до фактичного звернення, можливо, починаючи з появи однієї лише думки про нього клієнт вже знаходиться в терапевтичній ситуації, так як у нього вільно чи мимоволі народжується фантазійне уявлення про свого майбутнього терапевта. Очікування зустрічі активізує два психодинамічних чинника: у фантазіях він репетирує трансферні

паттерни взаємодії, і в той же час фрустрація очікування активізує опір. Клієнт відчуває напругу, свідомо чи несвідомо чекаючи від терапевта чуда; ця фаза нерідко змінюється фазою розчарування і зневіри в можливість допомоги. Часто в цьому полягає причина того, що, вже домовившись про першу зустріч, клієнт іноді несподівано відмовляється від неї («я себе почав відчувати краще»). Тому для людини, яка звернулася в терапію, бажано знайти час протягом найближчих днів: з віддаленням першої очної консультації зростає і ймовірність передчасної відмови.

Під час першої зустрічі з клієнтом немає жодної, буквально жодної деталі, яка б не мала значення для успіху першого контакту: від виразу обличчя, погляду, інтонації та відстані до клієнта (оптимальна – 1,5 м) до введення клієнта в семантику консультативної та психологічної роботи. Звичайно, вся наступна психологічна робота не може визначатися першою зустріччю, і прожиття психологічної допомоги як перенавчання, просвіти або психотерапії проходить кілька етапів, але в консультативній роботі, зокрема, справа може обмежитися єдиною бесідою. Ось чому початковому контактові надається таке велике значення (Цимбалюк І.М., 2007).

Зустрівшись з клієнтом, терапевт зазвичай намагається прояснити в першу чергу такі питання (якщо вони не були задані під час телефонної бесіди):

- 1) що привело клієнта на терапію;
- 2) хто направив його в дану терапію і до даного терапевта, або, якщо його вибір був самостійний, якими критеріями він керувався;
- 3) чому звернення відбулося саме тепер (а не місяцем або роком раніше або пізніше).

Питання дозволяють окреслити ситуацію, в якій клієнт робить спробу встановлення нового для себе типу відносин, і превентивно оцінити їх майбутній (передбачуваний) характер (Рождественский Д.С., 2006).

М. В. Лисечко

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Поза сумнівом сьогодні перед психологічною наукою постає завдання вивчення особистісних механізмів, що підвищували б здатність індивіда швидко та ефективно адаптуватися до безперервно мінливих умов сучасного інформаційного суспільства. Одним з яких є рольова компетентність як процес самоідентифікації, самореалізації, що потребує розвинених вольових якостей, супроводжуються рольовими переживаннями та формуванням ціннісних орієнтацій особистості. Саме від ступеня сформованості рольової компетентності залежить здатність і вміння людини ефективно вирішувати життєві проблеми, володіти собою та власними соціально-психологічними ролями (Горностай П.П., 2004).

Здійснений нами аналіз соціально-психологічної літератури задля визначення особливостей формування рольової компетентності особистості засвідчив практично повну відсутність теоретичних і практичних досліджень

ролі емоційно-вольових чинників у даному процесі в період студентства. Вивчення яких, на нашу думку, надасть даному феномену нового сенсу та дозволить позитивно впливати на його розвиток.

У нашому дослідженні ми теоретично обґрунтовуємо деякі структурно-функціональні особливості формування рольової компетентності, зокрема, її емоційно-вольових компонентів, розглядаємо психолого-педагогічні механізми інтенсифікації цього процесу протягом навчання у ВНЗ за рахунок актуалізації внутрішніх ресурсів молодшої людини.

Створюючи розвивальну програму ми виходили з положення про те, що студентський вік є сенситивним для розвитку рольової компетентності, в цей період від молодшої людини вимагається набуття емоційно-вольової зрілості, відбувається формування професійно-рольової готовності до здійснення конкретного виду діяльності.

Рольова компетентність є комплексною характеристикою особистості та містить такі структурні компоненти як: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, операційний, поведінково-регулятивний та емоційно-вольовий. Вона визначає здатність студента виступати суб'єктом своїх соціально-психологічних ролей, включати рольову поведінку в процес власної діяльності, що дає змогу самостійно розв'язувати різні проблеми, ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Важливим є активне усвідомлення та прийняття студентом майбутньої професійної ролі, визначення особливостей її виконання, включення до рольового репертуару особистості.

Структура та зміст програми. *Метою програми* є формування та розвиток емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студента.

Основні принципи складання програми: 1. Системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань. 2. Єдності корекції та діагностики. 3. Пріоритетності корекції каузального типу. 4. Діяльнісний принцип корекції. 5. Принцип врахування віково-психологічних і індивідуальних особливостей людини. 6. Принцип комплексності методів психологічного впливу. 7. Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів. 8. Принцип зростання складності. 9. Принцип врахування обсягу та ступеня різноманітності матеріалу. 10. Принцип врахування емоційної складності матеріалу та інші.

Тривалість розвивальної програми складає 6 місяців (30 занять). Форма роботи: групова.

Цілеспрямований процес формування емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студентів здійснюється через корекційно-розвивальний комплекс, що складається з декількох взаємопов'язаних блоків (етапів). Кожен блок спрямований на вирішення різних завдань і містить особливі методи та прийоми.

Корекційно-розвивальний комплекс включає в себе чотири основні блоки (етапи):

1. Діагностичний. 2. Установчий. 3. Корекційно-розвивальний. 4. Блок оцінки ефективності впливів.

Надамо коротку характеристику кожного з етапів розвивальної програми.

Таблиця 1

**Структура та зміст програми формування емоційно-вольових компонентів
рольової компетентності особистості**

№ з/п	Основні блоки (етапи)	Мета
I	Діагностичний	Діагностика особливостей розвитку рольової компетентності особистості, її емоційно-вольових якостей та властивостей, виявлення факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції та розвитку.
II	Установчий	Спонування бажання взаємодіяти, зняття тривожності, підвищення впевненості студентів у собі, формування бажання співпрацювати з психологом і прагнення до життєвих змін.
III	Корекційно-розвивальний	Гармонізація та оптимізація розвитку особистості шляхом формування емоційно-вольових компонентів рольової компетентності студентів, перехід від негативної фази її розвитку до позитивної, оволодіння способами взаємодії зі світом і самим собою, певними способами діяльності.
IV	Блок оцінки ефективності впливів	Зміна психологічного змісту та динаміки реакцій, сприяння появі позитивних поведінкових реакцій та переживань, стабілізація позитивної самооцінки, набуття навичок більш щирого, глибокого, вільного спілкування. Подолання неадекватних форм рольової поведінки, розвиток форм поведінки, пов'язаних зі співпрацею, взаємодопомогою, відповідальністю та самостійністю.

В емоційній сфері створена нами програма має сприяти усвідомленню студентом мотивів, причин своєї поведінки та переживань, особливостей неконструктивного характеру ряду власних відносин, умов їх формування; усвідомленню емоційних реакцій, типових способів реагування, поведінкових стереотипів, ослабленню захисних механізмів. Допомогти в навчанні розумінню та вербалізації своїх почуттів, сприяти гармонізації «Я-образу»; розкриттю своїх проблем у їх зв'язку з відповідними їм переживаннями. В результаті відбудеться модифікація способу переживань, звичного емоційного реагування.

У вольовій сфері, в наслідок усвідомлення студентом зв'язку між психогенними факторами та виникненням, розвитком, збереженням своїх проблем; визначенням ситуацій, що викликають напругу, тривогу, страх та інші негативні емоції; виділенням зв'язку між негативними емоціями та появою, посиленням різного роду порушень і розладів – відбувається підвищення рівня свідомої вольової регуляції власного емоційного стану, поведінки та діяльності. Адже безвільні особистості нездатні стримувати свої бажання, долати в собі ті чи інші емоційні стани (Максименко С.Д., 2000). На даному етапі реалізації програми підвищується загальна активність молодшої людини, стресостійкість, відбувається розвиток вольових якостей, зростають її адаптаційні можливості. На основі подолання неузгодженості між власним образом «Я» та сприйняттям себе іншими формується самостійність, критичне ставлення до себе та дійсності, а відповідно, знижується рівень навіюваності, конформізму, невпевненості у власних силах, зростає сила «Я».

Отже, реалізація кожного з зазначених напрямків розвитку емоційно-вольових компонентів моделі рольової компетентності студентів відкриває можливості здійснення ефективного психологічного супроводу процесу конструктивного формування рольової структури особистості з врахуванням життєвих та професійних вимог, які висувуються до особистості протягом даного вікового періоду.

М. С. Лугова

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

ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА АЛЕРГІЮ ТА ЗАХВОРЮВАННЯ ШКІРИ

У роботі було застосовано методику незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я», як самостійний інструмент для вивчення ознак психосоматичної компетентності особистості, що страждає на алергію та захворювання шкіри (Хомуленко Т.Б., 2015). У структурі запропонованої методики визначені наступні ознаки психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття інтрацептивності, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність.

Об'єктом дослідження роботи є психосоматика захворювань шкіри. Предмет – психологічний портрет особистості та особливості психосоматичної компетентності людей, що страждають на алергію та захворювання шкіри. Досліджуванам, а саме особам, що страждають на алергію та захворювання шкіри, пропонується бланк методики та наступна інструкція: «Перед Вами ряд незакінчених речень, які стосуються Вашого тіла. Вам слід запропонувати до 5 варіантів закінчення речень, застосовуючи все, що приходить на думку».

Застосував дану методику на 20 особах, що страждають на алергію та захворювання шкіри ми отримали наступні результати та виявили закономірності.

Переважає більшість досліджуваних мають високий рівень обізнаності, щодо свого тіла (6.55), з позитивною валентністю ставлення (+3.9). Рівень прийняття наближується до високого (5.7), з високим рівнем позитивної валентності ставлення (+4.15). Інтрацептивність має найбільший рівень негативної валентності ставлення (-2.7). Досліджувані продемонстрували низький показник метафоричності (4.6). Казуальність серед досліджуваних наближується до низького рівня (5.4), з високим рівнем негативної валентності ставлення (-2.55). Здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я володіє позитивною валентністю ставлення (+4,7), але рівень вербалізації тілесного я наближується до низького (4.95). Рівень інтегративності високий (5.75), але з яскраво вираженою негативною валентністю ставлення (-2.15).

Дослідивши погляди психологів, що займалися проблемою психосоматики алергії та захворювань шкіри, був сформований психологічний портрет алергіка. Людина закрита і не бажає когось, або щось впускати в своє життя, цей стан називається захистом. Незважаючи на численні відмінності, у алергіків є чимало спільних рис. Зокрема, таким людям довго і навіть складно адаптуватися до нових умов, або іншого розпорядку дня, оточення. (Малкіна-

Пих І.Г., 2005). Алергіки завжди турбуються про те, яке справляють враження, і це має першочергове значення. До того ж, алергіки часто впевнені, що вони є об'єктом агресії потенційної або справжньої. Такі особистості надмірно образливі, подвійні. Наприклад, з одного і того ж приводу вони можуть відчувати як злість, роздратування, так і радість. Пояснити подібний факт складно, та ці конфлікти формуються протягом років. (Дальке Р., 2004).

До типового «алергічного набору» емоційних станів можна віднести катастрофічне мислення, надмірну тривожність, недостатнє або неправильне прийняття власного минулого досвіду. Людина знаходиться в постійній напрузі, у неї відсутній стан релаксації, може спостерігатися пригнічена агресія. Алергіки нерідко роздратовані і це проявляється шкірними хворобами, такими, як нейродерміти.

Шкіру можна назвати дзеркалом психічних процесів. Чи не є випадковістю і те, що певні ділянки шкіри особливо реагують при емоціях. Зовнішній вигляд, саме зовнішній вигляд шкірних покривів особливо багато значить для людини. (Тополянский В.Д., Струковская М.В., 1986). Розуміння прихованих мотивів хвороби дає усвідомлення глибинних психологічних проблем, в результаті чого алергія сама по собі припинить існування, тому що більше не треба буде заганяти свої внутрішні переживання в фізичне тіло.

Я. К. Малик

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У БОКСЕРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Професійна діяльність в спорті вищих досягнень характеризується надзвичайно високими фізичними та психічними навантаженнями, що обумовлює дуже високий професійний ризик для здоров'я спортсмена, який визначається високою ймовірністю формування професійної захворюваності і виробничого травматизму.

Стомлення являє собою фізіологічну реакцію на навантаження і проходить після певного періоду відпочинку. Перевтома □ це крайня ступінь стомлення, особливий стан, що виникає після великого і тривалого навантаження, застосовуваної одноразово, або тривало. Вона характеризується загальною втомою, млявістю, відчуттям необхідності відпочинку тощо функціональні проби незадовільні, оскільки функціональний стан погіршується, проте в різних органах і системах ступінь функціонального зниження може бути різним. При цьому стані знижуються також імунобіологічні властивості організму, що робить такого спортсмена більш схильним до впливу негативних факторів зовнішнього середовища, зокрема інфекції.

У роботах, присвячених вивченню когнітивних порушень при черепно-мозковій травмі (ЧМТ) відзначається, що посттравматична мозкова патологія вкрай рідко протікає без інтелектуально-мнемічних розладів. Для пацієнтів, що перенесли ЧМТ характерні такі когнітивні дисфункції: порушення пам'яті та уваги, зниження швидкості переробки інформації, а також розлади функції планування, організації, прийняття рішень. В дослідженнях присвячених

вивченню порушень когнітивних функцій залежно від ступеню тяжкості ЧМТ показано, що в ранньому віддаленому періоді закритої черепно-мозкової травми має місце пряма залежність когнітивних порушень від тяжкості закритої ЧМТ, зі збільшенням катамнестичного періоду ця залежність зменшується.

Актуальність даної роботи визначається необхідністю уточнення особливостей психічної продуктивності боксерів різної спортивної кваліфікації.

Метою нашої роботи стало дослідження психічної продуктивності боксерів різної спортивної кваліфікації.

Для вивчення рівня психічної продуктивності боксерів використовувалася методика «Таблиці Шульте».

В дослідженні взяли участь спортсмени, які займаються боксом у кількості 168 осіб, вони були розділені на три групи. До 1-ї групи увійшли боксери групи первинної підготовки (ГПП) в кількості 70 осіб, що мають мінімальний досвід спортивної діяльності від 1 до 3 років; до 2-ї групи – 58 кандидатів у майстри спорту (КМС), досвід спортивної діяльності яких від 3 до 6 років; до 3-ї групи – досліджувані, що мають максимальний спортивний стаж від 6 до 14 років, у кількості 40 осіб, всі майстри спорту (МС).

Результати дослідження. У боксерів МС середній час виконання завдання за методикою «Таблиці Шульте» склав $56,21 \pm 14,34$ сек., що достовірно більше ніж у спортсменів ГПП ($p < 0,05$). «Крива працездатності» боксерів МС відрізняється низьким вихідним рівнем ($45,21 \pm 11,39$ сек. – час, витрачений на першу таблицю) і поступовим і неухильним зниженням показників, без помітних коливань убік поліпшення ($61,11 \pm 24,09$ сек. – час, витрачений на другу таблицю; $53,35 \pm 11,57$ сек. – час, витрачений на третю таблицю; $63,68 \pm 12,64$ сек. – час, витрачений на четверту таблицю; $57,67 \pm 12,04$ сек. – час, витрачений на п'яту таблицю). Дані результати свідчать про те, що у боксерів МС продуктивність функцій уваги характеризується помірним й вираженим звуженням обсягів, а так само грубою недостатністю процесів концентрації, розподілу та перемикання.

Спостереження за характером поведінки боксерів МС в дослідженні та аналіз їх висловлювань, дозволяє констатувати, що ці спортсмени крім активності на протязі всіх етапів діагностики демонстрували формально-відповідальне відношення до процедури психодіагностики, в період змагання спортсмени виконували вимоги психолога без особистісної зацікавленості, емоційна реакція на якість завдань в такі моменти була відсутня, результатами не цікавились. Емоційна грубість змінювалася емоційною лабільністю, і у спортсменів змінювався натрій за різними, часто не значними обставинами.

Так само, 126 (75,00%) обстежених спортсмена допускали в роботі з таблицями різні помилки: пропускали окремі числа; шукали однозначне число показували у двозначному, до складу якого воно входить. Нерівномірний темп роботи й збільшення кількості помилок, з кожною наступною таблицею, свідчать про підвищену стомлюваність уваги боксерів (прогресуюче ослаблення інтенсивності уваги в процесі роботи). Слід зазначити, що зазвичай боксери починали робити з таблицями в достатньому темпі, але вже на середині першої таблиці мала місце швидка втомлюваність, що приводило до зростання помилок

та збільшення загального часу роботи з методикою. В більшості випадків обстежені боксери емоційно реагували на невдалі проби, починали коментувати свою роботу. Така поведінка обстежених спортсменів свідчить не тільки про недостатність продуктивності функцій уваги, але і про наявність проблематики з боку контролю діяльності.

Таким чином, у 75,00% обстежених боксерів відзначається звуження обсягу довільної уваги від легкого до важкого ступеня виразності. Звуження обсягів довільної уваги сполучається з порушеннями процесів концентрації, розподілу й перемикання.

Перспективи дослідження полягають у вивченні психологічних чинників забезпечення інтелектуальної продуктивності у боксерів на різних етапах спортивної підготовки.

О. О. Малюченко

Горлівський інститут іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ БОЙОВИМИ МИСТЕЦТВАМИ

У дослідженні застосовувались методи теоретичного аналізу наукової, методичної, спеціальної літератури, узагальнення практичного досвіду з цієї теми та опитування.

Підлітковий вік має досить невизначені межі (від 9-11 до 14-15 років). У цьому віці підліток переживає значну кількість тривожних періодів, пов'язаних із навчанням: перехід до середньої школи (збільшення викладачів, різноманіття предметів, становлення у колективі однолітків), зміни в анатомії і фізіології (посилений ріст скелету, пропорцій, маси тіла), статеве дозрівання (з'являються нові гормони в крові, відбувається вплив на центральну нервову систему). У цьому віці, через соціальні уявлення про розвиток, через культурні традиції дорослішання, через ставлення інших до підлітка і порівняння себе з іншими вимальовується ставлення до себе і до світу, формуються основні життєві принципи і стереотипи, як наслідок виникає потреба у формуванні власної позиції, позбавлення, зменшення безпосереднього впливу дорослих, залучення до виконання суспільно-корисної праці, підліток починає інтенсивно рефлексувати себе.

Виражена нерівномірність дозрівання різних органічних систем у цей період призводить до підвищеної стомлюваності, збудливості, негативізму. Адже занижена самооцінка у підлітків може стати причиною незадоволеності собою, відсутність поваги до себе, спробам домогтися визнання і любові крайніми, іноді небезпечними способами. У будь-якому випадку, низька самооцінка – перепона на шляху повної самореалізації людини. Підлітки із зниженою самооцінкою легше підпадають під негативний вплив, а значить, піддаються небезпеці.

За результатами емпіричного дослідження (І.С. Булах, С.В. Кузьменко «Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів») встановлено що для 46,87% учнів початкових класів характерний високий

рівень тривожності, для 44,90% □ середній і для 8, 23% учнів початкових класів властивий низький рівень тривожності.

За даними оцінювання (А.О. Міхеєв, Г.В. Міхеєва, «Вивчення рівня особистості адаптації учнів 7-х класі середньої загальноосвітньої школи», 2015р. ДВНЗ України «Буковинський державний медичний університет») рівня нервово-психічної стійкості та поведінкової регуляції показало, у середньому, рівень $31,00 \pm 1,79$ бали, що за шкалою оцінювання БОО вказує на окремі ознаки нервово-психічної нестійкості й порушення поведінкової регуляції, рівень тривожності сучасних учнів середніх класів досить високий: у 28% дітей – високий, а у 37% □ підвищений рівень тривожності. Існує пряма взаємозалежність між статусом підлітка у колективі та рівнем його тривожності. Особливо чітко вона спостерігається у ізольованих членів підліткового колективу: їхня тривожність у 96% має високий рівень. Тобто, у цілому, в учнів 7-х класів спостерігається недостатній рівень толерантності до психічних та фізичних навантажень, ускладнена адаптація до нових умов життєдіяльності, а це може супроводжуватися тривалим погіршенням функціонування організму, зниженням працездатності й навіть до зриву в певних видах діяльності.

Мотивація – один із найважливіших компонентів діяльності. У поведінці підлітків 6-7-х класів на першому місці знаходиться мотив посісти певне місце у колективі однолітків. У 8-9-х класах головним стає прагнення підлітка до автономії та визнання цінності власної особистості серед однолітків.

Важливу роль у формуванні самооцінки підлітка, а в разі необхідності, її корекції відіграє родина однак низький дохід родини що може бути стимулом асоціального образу життя одного, або обох батьків, неповні родини, дефіцит часу який приділяється для виховання дитини а іноді неготовність до цього самих батьків є також факторами, що значно ускладнюють, а в деяких випадках і взагалі виключають корекцію формування самооцінки підлітка в родині, дитина залишається на самоті зі своїми проблемами.

Певно це є однією з важливих причин що спонукають підлітків вступати до спортивних секцій, що викладають бойові мистецтва. У ході проведених автором бесід з педагогами-тренерами секції кікбоксингу дитячо-юнацької спортивної школи м. Бахмут було виявлено, що 60-70% підлітків з родин з досить низьким рівнем достатку, в яких не рідко спостерігається асоціальний спосіб життя одного з батьків (пияцтво, табакокуріння, наркоманія), неповних сімей. Самі підлітки серед мотивів відвідування секції називають «друг ходить і я хочу», «хочу стати мужнім, вміти постояти за себе», «щоб поважали у класі», «я не потрібен батькам». Тобто більшою мірою відвідувачі секції це підлітки, які внаслідок недоотримання певної уваги з боку дорослих у родині йдуть до спортивної секції.

Серед мотивів батьків цих дітей, відвідування занять спортом превалює мотив «щоб чимось зайняти дитину» (70%) і відмічають у багатьох випадках що у поведінці підлітка спостерігаються відчуття тривоги, підвищена збудливість, дратівливість, негативізм, депресія, відчуття себе незграбними, стурбованість зовнішнім виглядом, що може свідчити і про певні порушення психологічного стану дитини в тому числі і занижену самооцінку.

За свідченням педагогів, дітей які у 6–8-річному віці починають відвідувати секцію не вчать поєдинку, перші 2 роки це розвиваючи фізичні вправи та ігри з елементами бойового мистецтва, насамперед викладають вміння розуміти самого себе, розвиваючи у них творче мислення виховують почуття відповідальності і самодисципліни, це допомагає їм формуватись як особистості, яка усвідомлює своє місце і позицію у світі. Авторитет тренера в очах дитини, яка відвідує спортивну секцію бойових мистецтв, є високим і впливає на формування рівня її самооцінки, образу відношення до свого життя та формування структури цінностей особистості. Діти відвідують спортивну секцію декілька разів на тиждень. Окрім проведення спортивних вправ, тренувань, ігрових змагань, тренером проводяться індивідуальні і групові бесіди з метою виявлення факторів і можливим усунення наслідків неуспішності в спорті, практикуються хорові співи та декламування поезії, колективні поїздки на змагання до інших міст України, походи тощо. За свідченням педагогів, класних керівників, відвідування підлітками спортивної секції позитивно впливає на їх психологічний стан, формує волюві якості, допомагає підвищити рівень самоповаги, встановити дружні стосунки у колективі, розвиває стійку мотивацію до спортивної діяльності як важливої складової частини здорового способу життя й позитивної соціальної поведінки.

Батьки, діти яких відвідували секцію кікбоксингу певний час, відмічають що ці заняття покращують концентрацію й самодисципліну, діти набувають чудової спортивної форми, вчаться поваги, набувають упевненості у собі та наполегливості, розвивають командний дух, це допомагає їм знаходити спільну мову з однолітками, стають більш відкритими.

Із урахуванням вищезазначеного необхідно підкреслити зростання ролі практичного психолога, здатного розгледіти ознаки порушень у формуванні особистості підлітка та вжити адекватні заходи щодо її корекції.

Таким чином навчально-тренувальні заняття у спортивній секції бойових мистецтв із застосуванням методів психокорекції (ігрова терапія, аутотренінг, психогімнастика, методи поведінкової корекції) можуть ефективно використовуватися з метою корекції розладів емоційної сфери підлітків. Психологічна корекція емоційної сфери як система певних психологічних впливів спрямована на пом'якшення емоційного дискомфорту підлітка, підвищення його активності і самостійності, усунення вторинних особистісних реакцій, таких як агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість та ін.

У вітчизняній та зарубіжній психології використовуються різноманітні методи корекції емоційної сфери підлітків. Ці методи можна застосовувати як індивідуально, так і у групі. Такими методами є: 1) казкотерапія (допомагає долати життєві труднощі); 2) музична терапія (підвищує життєвий тонус особистості, активізує її творчі здібності); 3) тілесно-орієнтована терапія (відновлює гармонію між людиною та навколишнім світом); 4) танцювальна терапія (як засіб самовираження, встановлення зв'язку між станом психіки, розумом і рухами); 5) арт-терапія (допомагає виразити внутрішнє «Я»); 6) психогімнастика (як метод саморегуляції).

Г. І. Меднікова**Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків**
ДІАЛОГ ЯК УМОВА ТА ЗАСІБ СПРИЯННЯ СТАНОВЛЕННЮ
ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Фундаментальна роль діалогу в процесах розвитку ставлення особистості до себе та її ціннісно-смиислової сфери, у вирішенні завдань організації продуктивних і індивідуально-розвиваючих контактів між людьми, у тому числі у сфері освіти, сутнісні характеристики суб'єкту діалогу, які повною мірою відповідають основним компонентам особистісної зрілості, розуміння діалогу як ідеальної форми проявів зрілої особистості, в якій представлена зона найближчого й віддаленого у межі нескінченного розвитку людини, дало підставу для визначення діалогу як необхідної умови й засобу сприяння становленню особистісної зрілості студентів.

Діалог як ідеальна форма проявів особистісної зрілості в освітньому процесі вищого навчального закладу визначається культурою суспільства в цілому, культурою даного навчального закладу, особистісною й професійною культурою суб'єктів освітнього процесу, що дозволяє виділити умови, які в комплексі забезпечують активізацію й оптимізацію процесу становлення особистісної зрілості студентів, а саме: макросоціальні, соціально-психологічні, педагогічні.

Психолого-педагогічний супровід становлення особистісної зрілості студентів передбачає створення педагогічних і соціально-психологічних умов, які є взаємопов'язаними. Головною педагогічною умовою виступає навчання у формі творчого діалогу як механізму і умови становлення особистісної зрілості студентів. Найбільшою мірою дана умова може бути забезпечена за рахунок впровадження індивідуально-кооперативної технології навчання, що передбачає поєднання самостійної роботи студентів та активних методів навчання. Програма психолого-педагогічного супроводу становлення особистісної зрілості студентів передбачає використання таких форм інтерактивного навчання, як інтерактивні лекції (проблемна лекція, лекція із запланованими помилками, лекція «прес-конференція», лекція-діалог), семінарські і практичні заняття у формі дискусії, кейс-технологій, ігор (ділових, рольових, організаційно-діяльнісних), навчальних тренінгів. Підвищення ефективності інтерактивних форм навчання можливе за умови введення до програми психолого-педагогічного супроводу становлення особистісної зрілості студентів тренінгу, спрямованого на розвиток мотиваційних, когнітивних і регулятивних якостей, що сприяють формуванню вмінь і навичок організації і здійснення студентами самостійної роботи. В якості основи при розробці даного тренінгу використано програму по формуванню вмінь продуктивно організовувати самостійну роботу студентів (Моргунова Н.С., 2010), систему учбових задач, що забезпечують оволодіння студентами основними прийомами читання (Чепелєва Н.В., Яковенко Л.П., 2009), завдання для розвитку здібностей до самоорганізації учнів (Поденко А.В., 2007). На заняттях тренінгу вирішувалися такі завдання: формування установки на необхідність оволодіння методами,

прийомами і засобами ефективної організації самостійної роботи; поглиблення пізнання студентами себе, особливостей власних пізнавальних процесів, що сприяють ефективній організації самостійної роботи; формування вміння застосовувати прийоми ефективного запам'ятовування в організації власної самостійної роботи; розвиток творчих здібностей, що сприяють ефективній організації самостійної роботи; формування вміння ефективного читання, у тому числі читання-діалогу, як засобу успішної організації самостійної роботи; розвиток уміння обрати оптимальну стратегію читання та змінювати її залежно від його цілей, завдань, характеру тексту; оволодіння основними розумовими операціями роботи з книгою та прийомами діалогічної взаємодії з текстом; розвиток здібностей до самоорганізації й продуктивного планування часу.

В якості складової програми психолого-педагогічного супроводу становлення особистісної зрілості студентів запропонована корекційно-розвивальна програма оптимізації становлення особистісної зрілості студентів шляхом розвитку в них здатності до діалогу. Програма складається з мотиваційного блоку, блоку зовнішнього діалогу, блоку внутрішнього діалогу, екзистенціального й рефлексивного блоків. Мета мотиваційного блоку полягає у створенні атмосфери довіри й усвідомленої позитивної мотивації до участі студентів у програмі, активізації процесу смислоусвідомлення, що створює передумови для розгортання процесів смислубудівництва.

Мета блоку зовнішнього діалогу – розвиток комунікативної компетентності й здатності студентів до діалогічного спілкування. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань: засвоєння навичок і вмінь, необхідних для продуктивного діалогу, а саме: відпрацювання навичок входження в контакт із партнером по діалогу з використанням вербальних, невербальних і паралінгвістичних сигналів, що сприяють встановленню контакту; відпрацювання навичок активного слухання; відпрацювання технік зниження емоційної напруги; засвоєння прийомів аргументації та конструктивної критики; засвоєння правил організації та управління дискусією; розвиток здатності довіряти іншим і викликати довіру інших; розвиток вміння встановлювати особистісні межі й не порушувати особистісні межі інших; розвиток асертивності; оволодіння прийомами неагресивної відповіді на тиск і агресію; розвиток навичок поводження в конфліктній ситуації; розвиток вміння визначати власну відповідальність і відмежовувати особисту відповідальність від відповідальності за потреби, почуття та вчинки інших людей; розвиток здатності до прийняття інших, вироблення навичок безоцінного ставлення; актуалізація потреби виражати у діалозі з іншим власну індивідуальність. Рефлексія досвіду, напрацьованого при виконанні вправ даного блоку, приводить учасників до проведення паралелей між здатністю до ведення зовнішнього діалогу, тими ускладненнями, з якими може стикатися при цьому учасник діалогічного спілкування, і діалогом із собою, що дозволяє органічно ввести блок внутрішнього діалогу.

Мета блоку внутрішнього діалогу – розвиток у студентів здатності до використання внутрішньої діалогічної активності як засобу рефлексивної саморегуляції. Завданнями блоку внутрішнього діалогу є забезпечення

студентів засобами самопізнання, оптимізації ставлення до себе, розширення смислового простору особистості шляхом культивування й розвитку функцій рефлексії, можливості їхнього розгортання у просторі внутрішнього діалогу; усвідомлення функціональної спрямованості внутрішніх діалогів; корекція іраціональних переконань учасників програми за допомогою оволодіння новими граматичними формами мови; розвиток навичок позитивного мислення. Для вирішення даних завдань рекомендується використовувати вправи з арсеналу технік когнітивної психології, гештальттерапії, транзактного аналізу, рефлепрактики, роботу із щоденником, вивчення внутрішньої діалогічності самосвідомості на матеріалі текстів вільного самоопису.

Мета екзистенціального блоку програми полягає в сприянні розвитку у студентів осмисленого рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта вільного й відповідального життєздійснення. Завдання екзистенційного блоку програми: усвідомлення учасниками власних цінностей-цілей і цінностей засобів, зв'язку між ними; усвідомлення і визначення індивідуальної міри відповідальності за події власного життя, за власну самоефективність; активізація суб'єктної позиції щодо подій власного життя, вибору вектору власного розвитку; усвідомлення учасниками власної провідної ролі в досягненнях і постановці своїх життєвих цілей; розвиток здатності до здійснення життєвих виборів на основі власних цінностей; визначення студентами власної життєвої перспективи; усвідомлення та прийняття учасниками програми обмежень, що накладаються на них об'єктивним світом, іншими людьми, власною недосконалістю як можливості для самоперетворення.

Рефлексивний блок передбачає аналіз та усвідомлення студентами результатів їх участі у програмі як власних досягнень, визначення напрямків і сфер їх застосування.

Проведене контрольне дослідження дозволило пересвідчитися в ефективності запропонованої програми психолого-педагогічного супроводу становлення особистісної зрілості студентів, визначити умови ефективності окремих її складових. На цій підставі розроблену програму можна рекомендувати до включення в корекційно-розвивальний напрям роботи психологічних служб вищих навчальних закладів.

М. М. Мельничук

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава*

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА

Кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для формування морально-етичних якостей особистості у підростаючого покоління. Наступні особливості кіномистецтва, на нашу думку, є перевагами кіно перед іншими виховними засобами: документальна (фотографічна) достовірність; наочність; доступність; синтетичність (фільм впливає комплексно: словом, зображенням, звуком); просторово-часові особливості (розвиток сюжету у часі та просторі, динамічні художні образи);

залучення глядача в реальність екрану (інтеріоризація життєвого досвіду через ідентифікацію з героями, співчуття, співпереживання їм).

Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний (М. Мельничук, 2013). Психофізіологічний рівень чи аспект розгляду толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема, до нервово-психічної «парціальності» (за В. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність при дії стресорів і чинників, що фруструють (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова) пропонується назвати витривалістю. Одним з найбільш релевантних репрезентантів відповідної складової толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана з емоційною рівновагою і стійкістю, здатністю зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах. Індивідуально-психологічний аспект вивчення толерантності (С. Братченко, І. Шкуратова, О. Скрябіна), який включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як з оточуючими, так і з самою собою визначаємо як поблажливість. Показано, що дивергентне мислення, емпатія і більш широко, емоційний інтелект, низка поведінкових умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що складають індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. До соціально-психологічного виміру толерантності (Н. Асташова, О. Бенькова, Л. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання іншості суб'єктів міжособистісної взаємодії, у якій центральне місце посідають цінності поваги людини як такої та її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим стосовно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворюючий фактор», що інтегрує й регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складових толерантності, пропонуємо назвати, разом з В. Моргуном та В. Павленко, прийняттям. Отже, зріла толерантність поєднує в собі компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом. Для вивчення цього феномену потрібно системно враховувати його психофізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-сміслові аспекти.

Когнітивний компонент толерантності полягає в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатомірності – як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється саме в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати цю розбіжність як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретацій, не зводити розбіжності у думках (когнітивний дисонанс) до міжособистісного конфлікту. Основними напрямками діяльності педагога для розвитку та виховання толерантності у

молоді, на нашу думку, мають бути розширення культурного кругозору та руйнування негативних стереотипів по відношенню до інших. Для того щоб бути толерантним до «інакших», розуміти та визнавати їх право бути іншими, людина повинна мати певну освітньо-культурну базу. Зокрема, володіти хоча б елементарними знаннями (етнічного, культурологічного, релігійного, медичного змісту тощо) про об'єкти інтолерантного відношення. Кіно як засіб масової комунікації та як мистецтво несе глядачу найрізноманітнішу інформацію. Оскільки саме необ'єктивні, неповні, спотворені знання про меншинства, що дискримінуються (етнічні, релігійні, сексуальні, хворі на СНІД, психічні захворювання та інші категорії) можуть ставати причиною інтолерантності, яка ґрунтується на забобонах, міфах та стереотипах, гіпертрофованого відчуття власної цінності, зарозумілості та агресії проти несхожих на тебе, «інших». Отже, освітній компонент може сформувати у молоді широкі та різнобічні знання про об'єкти інтолерантного відношення, збагатити культурну базу й, тим самим, зруйнувати забобони, міфи та стереотипи по відношенню до інших.

Багато дослідників відмічають, що найбільш дієвим засобом руйнування негативних стереотипів по відношенням до «інших» є можливість «наживо» спілкуватися з представниками інших етносів, конфесій, культур. Кіномистецтво за допомогою комунікативної функції, які наближені до «живого» спілкування, створює ефект присутності й змінює менталітет, знаходить те загальне, що є у різних людей. Ідентифікуючись з героєм, глядач спілкується з ним, стає на його місце, бачить світ його очима – здатен «пройти мило в мокасінах друга», як кажуть американські індіанці. Все це, у свою чергу, розвиває у того, хто сприймає фільм, здібності до емпатії, емоціонального розуміння інших, співчуття – емоційний компонент толерантності. Роль емпатії у толерантних стосунках досить вагома. Однією з головних функцій емпатії в системі толерантності є компенсація як можливих розбіжностей між співрозмовниками в когнітивній, або поведінковій площинах (індивідуально-психологічний рівень), так і недостатньої нервово-психічної стійкості (психофізіологічний рівень), що перешкоджає нетерпимості.

Через екранні зразки, через емоційне сприймання, яке включає психологічні механізми емпатії та ідентифікації, молоді люди ефективно засвоюють норми, цінності, ідеали, іноді кардинально змінюючи свій світогляд, своє відношення до себе і до інших, а, отже і свою поведінку. Таким чином, кіномистецтво сприяє розвитку поведінкової толерантності індивіда: здатність до толерантного висловлення й відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання тощо); готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх точки зору, що має право на існування – незалежно від ступеню розбіжності з власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компроміс і консенсус); толерантна поведінка в напружених й ексквізитних ситуаціях (при відмінностях в точках зору, зіткненні думок або оцінок). Допомогти придбати такі уміння може не тільки перегляд кінофільму, але й дискусія після нього під час обговорення картини. Якщо такі

обміни стануть регулярними, то поступово у молоді буде формуватися культура ведення дискусії, повага до думки іншого.

Згідно з Л.І. Рюминою, вивчення толерантності як стійкої позиції повинно проводитись через дослідження особистісних установок, цінностей і змістів, тому що саме вони визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого боку – є мотиваційно-регулюючими корелятами, що впливають на реальну поведінку особистості. Говорячи про освітньо-виховний потенціал кіномистецтва, ми перш за все маємо на увазі пізнавально-виховний потенціал творів мистецтва, їх вплив, що збагачує духовний та життєвий досвід кіноглядачів. У даному випадку пізнання світу та людей, соціального життя у всіх його проявах, глибин людської психології здійснюється через художню комунікацію (контакт глядача з фільмом). Створюючи умови для такого спілкування, кінофільми гуманного спрямування сприяють задоволенню різноманітних соціальних та духовних потреб своїх учасників, зокрема потреб пізнавальних, моральних та естетичних. Узяті всі разом, вони визначають спрямованість особистості на засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як істина, добро та краса, що, зокрема, має наслідком і підвищення рівня розвитку толерантності глядачів.

Н. Й. Метельська

Національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

На сьогодні у психології існує велика кількість форм активного навчання, спрямованих на корекцію і розвиток певних психічних властивостей особистості. Однією з таких є психологічний тренінг — особлива форма групової роботи, яка розвиває нові навички, допомагає опанувати інші психологічні можливості. Особливість тренінгу полягає у тому, що він вчить займати активну позицію, а засвоєння навичок відбувається у процесі діяльності, під час переживання та набуття особистого досвіду поведінки (Гаркавенко Н.В., 2010).

Останнім часом тренінг як форма активного навчання набув широкої популярності. Розрізняють тренінг ділового спілкування, тренінг продажів, поведінковий тренінг, тренінг чутливості, рольовий тренінг, відеотренінг, тощо. Водночас поняття «тренінг» має широкий спектр трактувань. Зокрема, Д. Лі дає таке визначення: «Груповий тренінг — це будь-який процес набуття знань, умінь чи поведінкових навичок, у якому беруть участь більше двох осіб» (Лі Д., 2001).

Зазвичай у психології тренінгом називають систематичне тренування, або вдосконалювання певних навичок і поведінки учасників тренінгу (Гаркавенко Н.В., 2010).

У наш час слово «тренінг» використовується досить широко. Так називають інтенсивний курс навчання, що сполучає короткі теоретичні семінари й практичну обробку навичок за короткий термін. Зрозуміло, що психологічний тренінг стосується психологічних навичок — саморегуляції, розвитку власної

особистості та особистісних якостей, спілкування й т. п., включаючи професійні навички, які особливо важливі для тих, хто працює з людьми, зокрема і для працівників освіти (Прутченков А.С., 1991).

Багато людей можуть відчувати полегшення вже від усвідомлення того, що не тільки вони, але й інші відчують подібні труднощі. У групі кожній людині гарантуються підтримка та збереження таємниці всього, про що говорилося під час зустрічей, тому учасники можуть в умовах відносної психологічної безпеки розповісти про свої проблеми й труднощі, знову пережити важкі ситуації, не приховуючи своїх емоцій, почути думки інших людей, зокрема фахівця-тренера, випробувати нові для них форми поведінки в ігрових моделях життєвих ситуацій (Рамендик Д.М., 2007).

Навчання за допомогою тренінгів істотно відрізняється від традиційних методів навчання (уроків, лекцій, семінарів) не тільки за формою проведення, але й за основними принципами. При звичайному навчанні учасників вчать давати правильні і тільки правильні відповіді, а помилки так чи інакше караються. При тренінгу ж до помилок ставляться поблажливо, вони розглядаються як необхідна частина процесу навчання (Рамендик Д.М., 2007). Гарну допомогу при цьому може надати відеозапис поведінки учасників групи в тих або інших ситуаціях з наступним переглядом і обговоренням. Треба враховувати, що відеозапис є дуже сильним засобом впливу, здатним діяти негативним чином, тому ним варто користуватися з великою обережністю (Рамендик Д.М., 2002).

Робота тренінгової групи спирається на специфічні принципи роботи і правила, що впливають із них. Ними можуть бути, наприклад, принцип і правило максимальної активності; спілкування за принципом «тут і тепер»; принцип і правило персоніфікації висловлювань; принцип дослідницької творчої позиції; правило відсутності критики й безоцінності висловлювань; принцип партнерського спілкування; правило доброзичливості; принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки; правило зворотного зв'язку тощо (Рамендик Д.М., 2007).

Найважливіші моменти тренінгу — усвідомлення його учасниками мотивів своєї поведінки, перехід від імпульсивних дій до свідомої саморегуляції. Саме це дозволяє людині не тільки на тренінгу, але й надалі керувати своєю зовнішньою поведінкою і власним внутрішнім світом. Універсальним засобом об'єктивації такого усвідомлення є зворотній зв'язок, тому є важливим обговорення всього, що відбувається у групі.

Необхідно відзначити, що у тренінгових групах, які добровільно відвідують незнайомі між собою люди, існує обов'язкове правило суворої конфіденційності й довірливого спілкування. Але у групі знайомих між собою людей таке правило діяти не може — учасники постійно спілкуються між собою за межами тренінгу, у них багато загальних знайомих і все, що схвилювало їх на заняттях, може стати відомо стороннім, незважаючи на жодні правила. Тому обговорення у групі повинні бути вільними, але коректними (Рамендик Д.М., 2002).

Враховуючи природу та особливості явища професійної самосвідомості особистості, ми вважаємо найбільш доцільним здійснювати корекційно-

розвивальні впливи у формі групової роботи. Така форма аналізу та осмислення особистісних характеристик має переваги перед індивідуальною, оскільки має змогу забезпечити ширші можливості спілкування та міжособистісної взаємодії педагогічних працівників, а також дозволяє розширити їх практичний досвід за рахунок збагачення досвідом інших членів групи.

З огляду на вищесказане ефективним видається використання саме тренінгової форми роботи для розвитку професійної самосвідомості працівників освіти. Тренінгова програма має бути побудована з опорою на вищезазначені принципи і вимоги до розробки такого типу програм та орієнтована на розвиток професійної самосвідомості педагогів, їх здатності до адекватного сприйняття самих себе у ролі фахівця, формування та закріплення мотивації самоприйняття та саморозвитку у професії, що створює умови для розвитку професійної самосвідомості.

Розробляючи таку програму, необхідно ґрунтуватися на розумінні системного характеру самосвідомості особистості та професійної самосвідомості зокрема. З огляду на це професійну самосвідомість педагогів, її динаміку та розвиток слід розглядати через призму цілісності особистості працівників освіти і враховувати це при організації корекційно-розвивальних впливів.

При розробці тренінгової програми розвитку професійної самосвідомості працівників освіти особливо важливо спиратись на особистісний принцип проведення психокорекційної роботи, відповідно до якого дослідник має враховувати, що формування, зміна будь-якого відношення чи усталеного способу дії зачіпає цілісну особистість і передбачає здійснення комплексного впливу на пізнавальну, емоційну, мотиваційну та діюву сфери психіки людини (Яценко Т.С., 1996).

Таким чином, забезпечення психологічних умов розвитку професійної самосвідомості працівників освіти є багатоплановим процесом, тобто потребує цілеспрямованих системних впливів. Забезпечення продуктивного розвитку професійної самосвідомості працівників освіти, на нашу думку, найкраще здійснювати засобами психологічного тренінгу.

І. Є. Миколаєнко

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

ОСОБЛИВОСТІ ЛЮБОВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ЗАЛЕЖНО ВІД СТАТІ

Останнім часом питання, пов'язані з психологічними особливостями особистості та її статтю, часто входять в число найбільш досліджуваних наукових проблем та активно обговорюються у повсякденному житті. А любов як цінна складова людської душі завжди цікавила і хвилювала людей будь-якого покоління і будь-якої епохи. Наше емпіричне дослідження мало за мету вивчення гендерних відмінностей в сприйнятті почуття любові. Було вирішено наступні задачі: 1) аналіз психологічної літератури з проблеми уявлень про кохання в юнацькому віці у юнаків і дівчат; 2) визначення методів та підбір методик для визначення відмінностей в сприйнятті почуття любові; 3) виявлення та порівняння очікування від любові юнаків і дівчат в юнацькому

віці; 4) вивчення і порівняння особливостей якостей в образі коханої людини у осіб юнацького віку; 5) визначення можливих напрямків проведення розвиваючої роботи з метою оптимізації уявлень про кохання в юнацькому віці.

При виконанні роботи було використано такі теоретичні методи як аналіз і синтез знайденої інформації, систематизація тощо. Були використані наступні практичні методи: тестовий, проєктивний, методи системного підходу. Виходячи з поставлених завдань дослідження, були підібрані і розроблені такі методики: анкета, яка виявляє романтичну якість в юнаках та дівчатах юнацького віку (авторська розробка); проєктивна методика «Метод колірних виборів», відображає очікування задоволення тих чи інших потреб в любові (Л.М. Собчик); анкета «Образ коханої людини» (авторська розробка); методика «Ціннісні орієнтації», що відображає цінність любові для людини (М. Рокич).

Уявлення про кохання включають в себе наступні складові: саме визначення любові, очікування від любові, ціннісний рівень любові, образ коханої людини (М.І. Розенова, А.В. Погодіна, І.В. Грошев, Л.Б. Шнейдер, В.М. Харитонов та ін.). Найбільш вивченим є саме визначення любові. Багато філософів, психологів досліджували це поняття, давали свої визначення (З. Фрейд, Е. Еріксон, Г.С. Салліван, І.В. Гребенніков та ін.) Хоча визначень дуже багато і вони дещо суперечливі, але все ж найчастіше любов означає почуття самовідданої, серцевої прихильності, всі відтінки якої неможливо передати словами. Інші складові уявлень про кохання вивчені менш повно.

Зібраний експериментальний матеріал і його аналіз свідчать про те, що дівчатам більше ніж юнакам притаманна така риса як романтичність. Дівчата люблять романтичні стосунки, але не живуть ними. Вони оцінюють потенційних партнерів «здоровим глуздом». А юнаки, в свою чергу, намагаються не демонструвати свої почуття іншим, так як вони представники сильного і мужнього полу. Це також обумовлено гендерними аспектами виховання дівчат і юнаків. І дівчата і юнаки в юнацькому віці очікують, що в любові реалізується потреба активно діяти, досягати успіху, самореалізовуватися. Для більшості дівчат любов в юності є найвищою цінністю, а от для юнаків є цінності важливіші за любов, тому більшість з них вважають її як одну з багатьох важливих, але не найважливішою цінністю в своєму житті.

Отримані результати дали підставу сформулювати перелік рекомендацій для батьків і педагогів або психологів з оптимізації процесу становлення уявлень про кохання в ранньому юнацькому віці: важливо організовувати дискусії, диспути між юнаками та дівчатами на тему любові починаючи зі старшого підліткового віку, тому що саме в цьому віці вони цікавляться цією темою і багато говорять про неї; важливо також давати джерела літератури за темою любові, з проблем відносин в юності (це можуть бути як художні, так і наукові книги, які можуть бути цікаві юнакам і дівчатам юнацького віку, і які можуть відповісти на хвилюючі питання про кохання в цьому віці). Адже саме в цьому віці юнаки та дівчата починають активно цікавитися феноменом любові, багато хто вперше закохується. І в залежності від того, які у них уявлення про любов, чого вони від любові очікують, яким бачать свого обранця, так вони, ймовірно, і будуть вибудовувати свої подальші стосунки.

О. Ю. Михайленко

ДВНЗ «Криворізький педагогічний університет», м. Кривий Ріг

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ АВТОРСЬКОГО ОПИТУВАЛЬНИКА РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Підґрунтям для розробки методики визначення рівня рольової компетентності виступили емпіричні дані, отримані за опитувальником рольової компетентності Горностая (Горностай П.П., 2007). Оскільки автор в своїх дослідженнях пропонує крім двох визначених у опитувальнику факторів (рольова гнучкість та рольова глибина) ще й інші важливі компоненти рольової компетентності, ми вирішили більш детально дослідити даний феномен емпіричним шляхом.

Отримані емпіричним шляхом дані за опитувальником рольової компетентності П.П. Горностая було проаналізовано за наступними параметрами: внутрішня узгодженість шкал опитувальника рольової компетентності; факторний аналіз двофакторної моделі, запропонованої автором; визначення емпіричним шляхом оптимальної кількості факторів; факторний аналіз п'ятифакторної моделі, отриманої емпіричним шляхом.

Перша редакція опитувальника містила у собі 65 пунктів, після вибраковки у другу редакцію увійшов 41 пункт для опису таких шкал: рольова рефлексія, широта рольового репертуару, рольова гнучкість, здатність вирішувати рольові конфлікти.

В наступній таблиці (Таблиця 1) наводимо результати перевірки параметрів надійності методики: індексу дискримінативності пунктів, показника внутрішньої узгодженості для виділених нами шкал та відповідність їх нормальному розподілу. Ці результати отримані на вибірці досліджуваних в 250 осіб, які увійшли у вибірку стандартизації.

Таблиця 1

Показники надійності авторської методики

Шкала	Діапазон індексу дискримінативності	Показник внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха)	Відповідність нормальному розподілу
Рольова рефлексія	0,26 – 0,59	0,74	$D = 0,104; p > 0,05$
Широта рольового репертуару	0,29 – 0,49	0,73	$D = 0,077; p > 0,05$
Рольова гнучкість	0,20 – 0,38	0,63	$D = 0,067; p > 0,05$
Здатність вирішувати рольові конфлікти	0,27 – 0,45	0,71	$D = 0,084; p > 0,05$
Загальний показник рольової компетентності	0,14 – 0,49	0,84	$D = 0,0571; p > 0,05$

Представлені в таблиці результати вказують на те, що розраховані показники надійності відповідають психометричним стандартам. Звертають на себе увагу високі показники внутрішньої узгодженості загального показника рольової компетентності, що, на нашу думку, можна вважати певним успіхом в розробці авторської методики.

Я. О. Мовчан

НТУ «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Творчість та креативність є схожими поняттями, та як у буденній свідомості, так і у науці, найчастіше ці поняття ототожнюються. Але це не є коректним. Дійсно у поняттях творчості та креативності є багато спільного, але знак рівності між ними ставити не можна.

Творчість – це процес створення чогось нового, але це не цілеспрямований процес. Йому властива внутрішня мотивація – мотивація отримання задоволення від безпосередньо творчого процесу.

Розглядаючи креативність як властивість мислення, підкреслимо, що це в першу чергу, не шаблонний, не стандартний погляд на рішення будь-якої задачі. Це відмова від стереотипів. І головна відмінність креативності від творчості полягає у тому, що креативний процес мотивований зовнішньо, простежується якась мета, є очікування певного результату.

В психології панує думка, що розвивати творчість неможливо, а існуючі методи розвитку, що пропонуються різними джерелами є насправді методами розвитку креативності. Але, в зв'язку з тим, що творчий потенціал людини під властен тиску (цьому може сприяти множина зовнішніх факторів, наприклад, відношення до творчості у сім'ї та інших соціальних інститутах), то ж є шлях, який може протистояти цьому тиску – це створення умов, які звільняють творчий потенціал від негативного впливу. Також треба підкреслити, що основними перешкодами у творчій діяльності є страх та знижена мотивація до творчої активності. Звісно це є результат негативних зовнішніх умов.

Основними тенденціями у роботі з творчим потенціалом та креативністю особистості є вміння відкидати минулий досвід рішенні задач, намагатися поєднувати «непоєднуване», відмовлятися від звичного контексту (тобто використовувати щось по-новому). І у цілому треба розуміти, що творчість – це не адаптивний процес, а навпаки – процес, спрямований на перетворення, це «вихід за рамки». Тому, перший крок для розвитку креативності та творчого потенціалу – це визирнути з власної «зони комфорту».

О. П. Нікітіна, А. О. Анашкіна

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження обумовлена тим, що в сучасних складних умовах розвитку українського суспільства проблема відповідальності виступає ключовою в осмисленні шляхів вирішення соціально-економічних, політичних, військових та інших нагальних проблем і викликів.

Теоретичний огляд цього питання дав змогу визначити, що проблема відповідальності є предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема, на вивченні структурних складових відповідальності

зосереджувалися С.В. Баранова, М.В. Савчин, Л.П. Татомир, О.Ф. Плахотний, Дж. Роттер; критеріїв та показників К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Дементій, Л.С. Славина; вікових особливостей розвитку Ю.А. Алексєєва, І.Д. Бех, К. Муздибаєв, В.М. Горovenko, І.Г. Тимошук; специфіки становлення у різних видах діяльності С.Ф. Анісімова, В.П. Бех, Б.С. Волков, М.С. Солодка та ін.

Як показав аналіз наукових джерел, на фоні досить активного наукового вивчення різних аспектів відповідальності особистості як такої загалом, а також основних розробок щодо її діагностики та розвитку, малодослідженим є питання, що стосується зв'язків відповідальності з різними характеристиками особистості, що і визначає актуальність подальшого дослідження.

Підкреслимо, що роль відповідальності, як стійкої особистісної риси, особливо посилюється в процесі навчання майбутніх фахівців у ВНЗ. Проте часто у сучасних студентів знижується інтерес до навчання, виявляється тенденція до неконструктивної поведінки, що природно, позбавляє їх можливості прояву відповідальності саме тоді, коли це є значущим.

У педагогічній та віковій психології одним з основних аспектів вивчення проблеми відповідальності є аналіз розвитку її окремих складових у старшому підлітковому та юнацькому віці (Ю.А. Алексєєва, І.С. Булах, Г.П. Татаурова, І.Г. Тимошук та ін.). Результати досліджень свідчать про те, що саме в юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору молодою людиною свого подальшого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності.

Психологи кваліфікують відповідальність як одну із генералізованих якостей особистості, як результат інтеграції всіх її психічних функцій та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, вольового ставлення до обов'язку (М.В. Савчин, 2008).

Для емпіричного вивчення характеру зв'язку відповідальності та тривожності було сформовано психодіагностичний комплекс методик, який склали «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна, методика виміру тривожності Тейлора, опитувальник «Локус контролю» О. Ксенофонтвої, «ОТВ – 70» В.П. Прядєїна.

В основу дослідження покладено припущення про те, що становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього професіонала впродовж навчання у вищому навчальному закладі тісно пов'язано з такою психологічною характеристикою особистості, як тривожність. Тривожність знижує адаптаційний потенціал студента, стримує інтелектуальний та емоційний розвиток, перешкоджає ефективній діяльності. Виявляється тривожність у нерішучості, загостреному почутті відповідальності, внутрішній потребі відповідати очікуванням інших, боязкості, невпевненості в собі і своїх рішеннях, емоційному неспокою.

Таким чином, при дослідженні зв'язків між відповідальністю та тривожністю реалізується можливість дати більш повний аналіз відповідальності, а також визначити умови та фактори її розвитку у студентському віці.

М. С. Омельченко

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЯВИЩА ПРИРОДИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Основною умовою формування уявлень про явища природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями є цілеспрямована, поетапна організація корекційно-розвивальної роботи. Така робота має плануватися з урахуванням положень Л.С. Виготського про потенційні можливості дитини та «зону найближчого розвитку». Теорія П.Я. Гальперіна про поетапне формування розумових дій передбачає необхідність надання допомоги у процесі оволодіння дітьми необхідними операціями, поступовому переході їхньої діяльності з зовнішнього плану у внутрішній. Корекційно-розвивальна робота з формування уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями також повинна враховувати інші принципи, розроблені психологами Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном про єдність свідомості та діяльності, розвиток психіки у діяльності та ін.

Було розроблено педагогічні умови формування уявлень про явища природи дошкільників з інтелектуальними порушеннями, які пройшли апробацію у спеціальних дошкільних закладах протягом року, зокрема:

1 умова – визначення тем у програмі виховання та навчання дошкільників з порушеннями інтелекту, що сприяють формуванню та закріпленню уявлень про явища природи. Розроблення на основі цих тем спеціальних завдань та вправ для формування коректних образів явищ, закріплення їх словами-назвами на заняттях у спеціальних дошкільних закладах;

2 умова – розроблення та застосування спеціальної системи вправ для закріплення уявлень про явища природи у режимних моментах, на прогулянках та у вільній діяльності дітей;

3 умова – дотримання поетапності у формуванні уявлень дошкільників з інтелектуальними порушеннями про явища природи: формування образу явища; створення композицій; закріплення образу словом-назвою; закріплення сформованих уявлень через практичну діяльність;

4 умова – поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи у зв'язку з неоднорідністю інтелектуальних можливостей дошкільників з порушеннями інтелекту;

5 умова – формування мотивації у дітей з інтелектуальними порушеннями до ознайомлення з природними явищами. Така педагогічна умова реалізувалася через встановлення зв'язку ігрової, образотворчої і трудової видів діяльності дітей з явищами природи, застосування різноманітної наочності, заохоченні та схваленні елементарних проявів ініціативи до пізнання, створення ситуацій успіху;

6 умова – активне залучення батьків до роботи з формування уявлень про явища природи у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати контрольного експерименту, проведеного наприкінці року, показали позитивну динаміку у формуванні уявлень дошкільників з

інтелектуальними порушеннями, що свідчить про ефективність впровадження розроблених психолого-педагогічних умов у практику корекційно-розвивальної роботи у спеціальному дошкільному закладі.

Е. М. Павлик, А. В. Маренич

Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ СОЗНАТЕЛЬНОГО САМОКОНТРОЛЯ ТХЭКВОНДИСТОВ

Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Самоконтроль предполагает наличие эталона в форме субъективных представлений или критериев и возможность получения представления о контролируемых действиях и состояниях. Появление и развитие самоконтроля обусловлено требованиями общества к социальному поведению человека. Самоконтроль имеет регулирующую функцию, а также может быть объектом волевой регуляции, например, в стрессовых ситуациях (Е.П. Ильин, Г.С. Никифоров).

Проблемой самоконтроля интересовались ученые с давних времен, такие как Сократ, Платон, Аристотель, Р. Декарт, И. Кант, Г.В.Ф Гегель, Г.С. Сковорода и другие.

С возникновением самоконтроля у человека появляется способность к самопроектированию, самодетерминации, самовоспитанию и саморазвитию. Основным психическим механизмом самоконтроля выступают идентификация и рефлексия.

Идентификация (лат. identificāre – отождествлять) частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей.

Рефлексия (лат. reflexio – обращение назад) – это идеальная форма деятельности человека, направлена на рассмотрение и анализ самого себя и собственных действий (Н.Н. Ярушкин). Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления (Г.М. Андреева).

Самовоспитание и самосовершенствование личности, обучение и профессиональная деятельность, поведение в обществе предполагают непременно включенность в них самоконтроля (К.А. Абульханова-Славская).

Регулирующая функция самоконтроля позволяет человеку решать задачи, поставленные им самим или предложенные кем-либо. Люди, владеющие искусством самоконтроля, способны совершать осознанные действия, контролировать проявление своих эмоций, и руководствуясь мотивацией, достигать собственных целей или вносить личный вклад в достижение коллективных целей.

Стать успешным спортсменом без самоконтроля – задача невыполнимая. Спортсмен постоянно должен соблюдать особый режим дня, диеты, постоянные изнуряющие тренировки, физические нагрузки. Без контроля собственных эмоций успешное выступление на соревнованиях невозможно. Поэтому, изучение эмоционального контроля и самоконтроля поведения спортсменов

является очень актуальной.

Самоконтроль включает в себя эмоциональный контроль и самоконтроль поведения. Самоконтроль поведения □ это контроль собственных действий и воздействий. Эмоциональный самоконтроль □ это контроль собственных эмоций и состояний.

Цель □ исследовать произвольный самоконтроль у спортсменов тхэквондистов.

Организация исследования. В нашем исследовании произвольного самоконтроля приняли участие тхэквондисты студенты 2 курса ХГАФК в количестве 16 человек.

Для исследования мы использовали методику Г.С. Никифорова «Выраженности сознательного самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)».

По результатам проведенной методики мы получили следующие данные (рис.1)

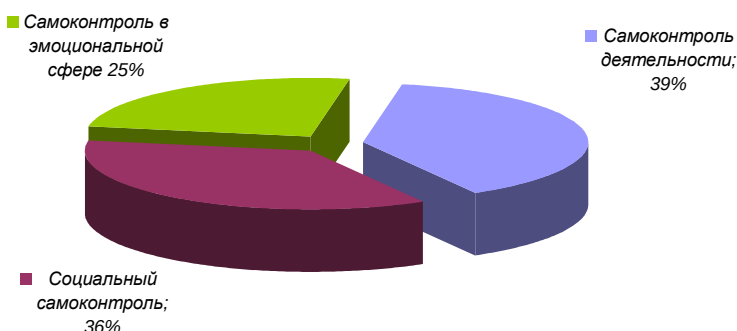


Рис. 1. Выраженность сознательного самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении спортсменов тхэквондистов

У большинства спортсменов (39%) преобладает самоконтроль в деятельности. Они склонны уточнять неясности до выполнения какого-либо задания, проверять правильность своих действий в процессе работы, а также после ее завершения.

У 36% исследуемых преобладает социальный самоконтроль. Они склонны в своих поступках, высказываниях, манерах поведения, стиле одежды и т.п. придерживаться принятых в обществе правил поведения.

И у 25% спортсменов тхэквондистов преобладает самоконтроль в эмоциональной сфере. У них выраженная склонность следить за проявлением своих чувств, эмоций, мимики, голоса, жестов и т.п.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выраженность самоконтроля в деятельности способствует этим спортсменам более успешно усваивать технику ударов, тактику и стратегию тхэквондо. Выраженность социального самоконтроля улучшают процесс социальной адаптации спортсменов. А самоконтроль в эмоциональной сфере позволяет спортсменам тхэквондистам скрывать свои чувства, когда они расстроены, а в их поведении не проявляется излишнее возбуждение. Поэтому, развитие самоконтроля у

спортсменів в емоціональній сфері, діяльності і поведінці дає їм можливість добиватися більш успішних результатів, як в своєму виді спорту, так і в повсякденному житті.

Е. А. Панасенко

ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

СТРАТЕГІЯ ПРОФІЛАКТИЧНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення емоційної сфери молодшого школяра – складний і тривалий процес, що тісно пов'язаний з формуванням особистості та її психічним розвитком. Своєчасна профілактика надмірної психоемоційної напруженості і тривожності, що є характерними явищами для молодшого шкільного віку – це один з найважливіших напрямків роботи шкільного психолога щодо попередження психологічних проблем у дітей цього віку.

Проблему особистісної тривожності розробляли й продовжують студіювати зарубіжні та вітчизняні науковці психологи Н. Амінов, Г. Бреслав, В. Віллонас, К. Ізард, Р. Мей, П. Сімонов, З. Фрейд, Ю. Ханін, К. Хорні та ін. Питання психодіагностики, психокорекції та психотерапії особистісної та шкільної тривожності у різні вікові періоди представлено у працях В. Астапова, О. Захарова, А. Співаковської та ін.

У роботах сучасних науковців-психологів тривожність визначається як багатопланове системне явище, що проявляється на всіх рівнях психічної активності особистості й може бути охарактеризоване кількісно (за рівнем інтенсивності прояву: висока, помірна, низька тривожність), якісно (за різновидами), тобто, залежно від того, який аспект особистості фрустрований з боку соціального оточення: шкільна (гностичний), самооцінна (афективний), міжособистісна (поведінковий) і, нарешті, змістовно (за детермінантами: ситуаційна та особистісна тривожність).

Впровадження психопрофілактичних та розвивальних програм для молодших школярів має значні переваги. Адже у психолога з'являється реальна можливість проводити психопрофілактичну роботу з усіма школярами, не диференціюючи їх на дітей «з проблемами» та «без них». А підтримання постійного контакту із дітьми дозволяє практичному психологу відстежувати й оптимізувати перебіг адаптивних процесів у молодшому шкільному віці.

Чітка спрямованість на розв'язання комплексного завдання покладена в основу розробленої для молодших школярів профілактично-розвивальної програми «Пізнай себе», методологічна стратегія якої ґрунтується на розумінні сутності й закономірностей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку та концептуальних уявлень гуманістичної школи щодо єдності актуального і потенційного в людині.

Стратегія програми «Пізнай себе» будується на положенні про те, що тривожність як стан «надситуаційної активності», «мотиваційної напруженості» є важливим та необхідним фактором розвитку особистості і містить в собі значний активаційний потенціал. Оскільки енергія зайвою не буває, то єдиним

конструктивним шляхом трансформації надлишкового активаційного потенціалу тривожності є правильне його спрямування.

Логіка програми «Пізнай себе» забезпечується реалізацією трьох послідовних етапів: а) обґрунтування необхідності психологічного впливу; б) визначення стратегії й тактики здійснення психологічного впливу; в) прогностичне оцінювання ефективності психологічного впливу.

Профілактично-розвивальна спрямованість програми «Пізнай себе» обумовлюється і визначається специфікою важливих в контексті молодшого шкільного віку питань: адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення молодшого школяра у групу ровесників).

Головною метою програми «Пізнай себе» та її впровадження є створення ефективного простору для соціально-психологічної адаптації та особистісної самореалізації молодших школярів, з урахуванням їх вікових та індивідуальних інтересів і потреб.

Реалізація програми передбачає розв'язання таких завдань: психодіагностика молодших школярів та рефлексія власних проблемних зон; відпрацювання навичок конструктивної міжособистісної взаємодії; вікова та соціальна нормалізація через само – і взаємопізнання; формування позитивного образу «Я» на основі самоприйняття.

Психодіагностичне обстеження передбачає дослідження: рівня особистісної адаптованості (В. Афанасьєв); особистісна шкала проявів тривоги (Дж.Тейлора, адаптована Т. Немчиним); рівня шкільної тривожності (А. Прихожан); рівня самооцінки та впевненості в собі (Г. Айзенк); психічної врівноваженості (А. Прутченков); домінуючих ціннісних орієнтацій (ранжування прислів'я і фраз); життєвих настанов і прагнень (методика Сакса-Леві «Незавершені речення»); дитячий апперцептивний тест (Р. Мюррея); комунікативних здібностей (А. Микляєва); рівня емпатійності (А. Микляєва); агресивних тенденцій (Г. Айзенк); графічна методика «Кактус».

Послідовне розв'язання встановлених в межах програми «Пізнай себе» завдань відбувається, передусім, через мотивацію молодших школярів до самопізнання, актуалізацію внутрішніх особистісних ресурсів і потенційних здібностей, підвищення особистісної компетентності, розвиток впевненості у власній самоефективності, формування позитивної самооцінки, оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії, набуття досвіду конструктивного розв'язання життєвих проблем.

Основним акцентом у реалізації змісту програми є попередження тривожності та особистісної дезадаптації у молодших школярів, що досягається розвитком у них таких сформованих вмінь: вміння здійснювати вибір і приймати рішення; готовність брати на себе відповідальність за свій вибір та рішення; здатність до самоаналізу і рефлексії; здатність до усвідомлення цінності й унікальності індивідуальності людини; вміння будувати конструктивні стосунки з оточуючими; вміння впевнено відстоювати власну позицію в проблемних ситуаціях; здатність зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації; вміння приймати й надавати позитивний зворотний

зв'язок у ситуаціях міжособистісної взаємодії; вміння опановувати негативні переживання і стреси, керувати власним психоемоційним станом; вміння аналізувати причини та наслідки власних реакцій і вчинків, а також реакцій і вчинків інших; вміння використовувати досвід міжособистісного спілкування як ресурс саморозвитку.

Відповідно до поставлених у межах програми завдань використовуються традиційні та інтерактивні методи: робота в парах; ситуаційно-рольові ігри; вправи-інсценування; проєктивні техніки; психотехнічні вправи; групове обговорення; завдання з самоаналізу та рефлексії; елементи релаксації та керованої фантазії; психологічне тестування, психологічний тренінг тощо.

Психологічним змістом включених у програму ігор і вправ є такі завдання: збагачення міжособистісного досвіду молодших школярів; забезпечення зворотного зв'язку; підвищення ефективності групової взаємодії; набуття досвіду прийняття самостійних та спільних рішень; безпечне реагування накопичених негативних почуттів; вербалізація актуальних особистісних потреб; розкриття сильних сторін і внутрішніх потенціалів особистості; вселення переконаності у власних можливостях і силах; формування позитивного мислення.

Отже, розроблена профілактично-розвивальна програма «Пізнай себе» допомагає молодшим школярам одержати корисний соціальний досвід, підвищує «культуру» експресивності й рівень усвідомлення власних емоційних переживань. Ігрова атмосфера позбавляє школярів зайвої психоемоційної напруженості, трансформує активаційний потенціал тривожності у готовність до ефективного особистісного функціонування: вони стають більш відвертими, впевненими, вільно висловлюють свої думки. Очікуваним результатом є ефект своєрідної «транквілізації», коли надлишкова афективність та супроводжуюча її психоемоційна напруженість заміщуються новою, реорганізованою впорядкованістю переживань молодшого школяра.

М. С. Панов

*КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
м. Запоріжжя*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Формування правової культури в підлітковому віці полягає у тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження й самореалізації підлітка з вадами зору набувають нового якісного змісту. Для підліткового періоду в розвитку особистості характерне розширення змісту складного особистісного утворення – правової свідомості.

Методологія нашого дослідження, зокрема процеси організації і проведення констатувального й формувального етапів експерименту, базувалися на засадах системного й особистісно зорієнтованого впливу на особистість підлітків з вадами зору. Експеримент будувався на психодіагностичному обстеженні досліджуваних та проведенні корекційно-розвивальних заходів. Відзначимо, що в

експерименті, з одного боку, передував процес підготовки психологів та педагогів (активізація рефлексивного мислення, правової спрямованості, конструктивної позиції у взаємодіях з учнями), з іншого – процес підготовки підлітків з вадами зору до сприйняття психологічного впливу активізація взаємодії учнів з психологами та педагогами, наявність рефлексивних очікувань, ціннісного ставлення до правових знань, зниження невпевненості у собі. Відмітимо, що в ході реалізації моделі формування правової культури підлітків з вадами зору та їхнього психодіагностичного обстеження моделювалися психологічні ситуації для актуалізації особистісного потенціалу та правової самосвідомості учнів підліткового віку.

Мета експериментального дослідження: перевірка психологічних умов та засобів психологічного впливу навчально-виховного середовища спеціалізованого освітнього закладу на формування правової культури підлітків з вадами зору.

Завдання експериментального дослідження:

1. Визначити проблеми формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованого освітнього закладу.

2. Скласти методiku експериментальної діяльності психолога з формування правової культури учнів підліткового віку з вадами зору.

3. Розробити засоби психологічного впливу навчально-виховного середовища спеціалізованого освітнього закладу на формування правової культури підлітків з вадами зору.

4. Забезпечити необхідні психологічні умови та впровадити розроблені засоби психологічного впливу на формування правової культури підлітків з вадами зору в спеціалізованому освітньому закладі.

5. Здійснити якісний та кількісний аналіз отриманих результатів у процесі експериментального дослідження.

6. Перевірити ефективність розробленої моделі формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованого освітнього закладу.

Основні етапи експерименту: підготовчий, констатувальний, формувальний.

Метою формувального експерименту було здійснення перевірки моделі та визначених психологічних умов і засобів психологічного впливу на формування правової культури підлітків з вадами зору в спеціалізованому освітньому закладі.

Першочерговим завданням формувального етапу експерименту була апробація проведення формування правової культури підлітків з вадами зору за наступними блоками моделі: цільовий, змістовний, організаційно-операційний, результативний.

Формувальний експеримент проводився психологами й педагогами у такий послідовності:

- 1) підготовка учнів 5-9 класів до процесу формування правової культури (цільова орієнтація підлітків до комплексних навчально-виховних та корекційно-розвивальних заходів);

- 2) організація психологічної взаємодії психолога з підлітками з вадами зору в навчально-виховній та поза навчальній діяльності (підвищення мотиваційної

готовності суб'єктів експериментального дослідження до формування правової культури, наявність комунікативної забезпеченості експериментальної діяльності);

3) координація та корекція засобів психологічного впливу на підлітків з вадами зору з метою формування правової культури (здійснення психологами комплексності контролю, оцінки та аналізу формувальних заходів);

4) визначення рівнів правової культури експериментальної та контрольної груп підлітків з вадами зору й порівняння з результатами констатувального етапу експерименту (проведення повторної комплексної психодіагностики);

5) обґрунтування професійно-спрямованого характеру діяльності психологів освітнього закладу з формування правової культури експериментальної групи підлітків з вадами зору (узагальнення рівнів сформованості правової культури у учнів 5-9 класів з вадами зору в умовах спеціалізованого закладу, встановлення психологічних умов ефективної психолого-педагогічної взаємодії учнів, психологів й педагогів).

Відзначимо особливості проведення формувального експерименту. Так підготовка учнів 5 □ 9 класів до процесу формування правової культури ґрунтувалася на психологічній підготовці учнів до психолого-педагогічного впливу з боку психологів та педагогів, на готовності до розв'язку задач психологічної взаємодії. Діяльність психологів обумовлювалася роз'ясненням мети проведення корекційно-розвивальних заходів, поясненням актуалізації правових знань, необхідністю появи в учнів правового мислення, мотивацією особистості підлітка до підвищення власного рівня правової культури.

Організація психологічної взаємодії психолога з підлітками з вадами зору в навчально-виховній та поза навчальній діяльності ґрунтувалася на комунікативній забезпеченості експериментальної діяльності. Психологам необхідно правильно розподілити ролі та задачі між учнями з правового виховання, скласти відповідні до виявлених рівнів правової культури групи, провести інструктаж підлітків з особливостей психологічних корекційно-розвивальних заходів, сприяти появі у підлітків правосвідомості й правової поведінки. Відзначимо, що в нашому дослідженні принципи особистісно орієнтованого підходу виступили базовими для визначення провідних корекційно-розвивальних заходів з формування правової культури підлітків з вадами зору.

Координація та корекція засобів психологічного впливу на підлітків з вадами зору з метою формування правової культури обумовлена здійсненням психологами комплексного контролю, оцінки та аналізу формувальних заходів. Важливими компонентами координації та корекції засобів психологічного впливу, на нашу думку, є структурування, персоніфікація, відбір форм й методів психологічної взаємодії, впровадження оперативних й перспективних заходів корекційно-розвивальної роботи з підлітками з вадами зору. Відзначимо, що в навчально-виховній та поза навчальній діяльності необхідно застосовувати елементи психолого-педагогічного супроводу процесу формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих закладів.

І. І. Парталян

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

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПСИХОЛОГА

У XXI столітті інтерес до психологічної практики, психологічних служб усе більше зростає. У зв'язку з розширенням сфери послуг у галузі практичної психології актуальною є проблема якості професійної підготовки практичного психолога, оскільки вона багато в чому визначає успішність професійної психологічної діяльності. Професійно важливі характеристики містять у собі індивідуальнопсихічні й особистісні якості суб'єкта, необхідні й достатні для реалізації тієї чи іншої продуктивної діяльності. Емоційний інтелект є одним з професійно значущих якостей психолога. Складові емоційного інтелекту – емоційна обізнаність, емпатія, самомотивація, розпізнавання емоцій інших людей, управління своїми емоціями є необхідними в практичній діяльності психолога. Вивчення емоційного інтелекту почалося наприкінці XX століття, але й зараз цей концепт приваблює багатьох дослідників. Причини такої популярності пов'язані як зі спробами оцінити більш цілісно адаптивні здібності індивіда через його вміння емоційно взаємодіяти з іншими, так і з можливостями передбачити успішність поведінки в різних видах соціальної активності.

Спочатку поняття «емоційний інтелект» було пов'язано з поняттям «соціальний інтелект», адже з'явилося саме в контексті розробки проблематики соціального інтелекту такими дослідниками, як Дж. Гілфорд, Х. Гарднер, Г. Айзенк. Проте на сучасному етапі вивчення емоційного інтелекту є цілком самостійним напрямком. 1995 р. вийшла у світ однойменна книга Д. Гоулмана, яка зробила популярним погляд на емоції як область інтелекту. Уперше термін «емоційний інтелект» у психологію ввели Д. Мейер і П. Селовей. Поняття визначалося як здатність сприймати й виражати емоції, асимілювати емоції й думки, розуміти й пояснювати емоції, регулювати власні емоції та емоції інших. Також було розпочато розробку методики дослідження указанного феномену. Зараз вимірювання безпосередньо емоційного інтелекту здійснюється за допомогою опитувальників, заснованих на самозвіті, і звичайних особистісних анкет.

Найбільш широко використовується методика М. Холла (в опрацюванні Є. П. Ільїна). Методика складається з 30 тверджень, що розподіляються на 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями; 3) самомотивація; 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей. Ось тому емоційний інтелект досить вичерпно описує набір найбільш необхідних якостей професійного психолога, а, своєю чергою, багато авторів виділяють професійно важливі якості психологів, які співвідносяться з компонентами емоційного інтелекту.

Для сфери управління власними емоціями характерні: уміння правильно реагувати на критику клієнтів та їх ворожу реакцію; відкрито обговорювати ті почуття, які приховані за критикою; постійна готовність обговорювати неприємні, ворожі реакції клієнтів; емоційна стійкість як механізм контролю

негативних емоційних чинників, що заважають досягненню мети діяльності в складній емоційній обстановці. До емоційної обізнаності належать здатність дозволяти собі помилятися, бути вразливим, уміння визнавати свої емоції (зокрема агресію). Також виділяється окремо здатність до гумору, яка допомагає знайти смішне навіть у тяжких ситуаціях, а вміння сміятися тоді, коли тяжко, може зменшити напругу, допомогти вирішити проблеми парадоксальним способом. Такий структурний компонент емоційного інтелекту, як самомотивація, містить у собі емоційну зрілість і стійкість, здатність керувати емоціями, настроєм, імпульсивністю. Емпатія передбачає щирість у стосунках з клієнтом, здатність зануритися в його емоційний світ, безумовне прийняття клієнта як людини в процесі становлення, не оцінювати почуття або переживання, формуючи в клієнта впевненість, що його повністю розуміють.

Таким чином, можна говорити, що емоційний інтелект є професійно важливою якістю психолога.

А. Ф. Петрук

Горлівський інститут іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ДЕСТРУКТИВНОЇ ЗАХИСНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сьогодні, психологічний тренінг як активний метод соціально-психологічного навчання є одним із найбільш поширених видів психологічної роботи. Він динамічно розвивається, проникає у різні галузі психології і тому є актуальним на сучасному етапі розвитку науки.

Очевидні переваги тренінгу як методу корекції. Вони полягають у тому, що тренінг дозволяє ефективно розв'язувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування, регуляцією емоційного стану особистості та захисними механізмами, самопізнанням або особистісним зростанням. Сучасна психологія розглядає тренінг як міждисциплінарний метод. За його допомогою психологи-практики розв'язують багато різноманітних актуальних проблем. Насамперед, це стосується того, що тренінг є одним із дієвих і результативних способів професійного і особистісного розвитку, який все інтенсивніше проникає в різні сфери діяльності особистості. Цей метод надає механізми, за допомогою яких на практиці можна побудувати гармонійні взаємовідносини між особистістю та соціумом, що сприяє досягнення успіху в різних сферах діяльності та спілкуванні. Можна сказати, що феномен тренінгу полягає, насамперед, у тому, що він максимально ефективно охоплює всі сторони сучасного життя людини, яке наповнене різними суспільними проблемами (Федорчук В.М., 2014).

Оскільки тренінг як метод поєднує у собі теоретичні обґрунтування й ефективність роботи на практиці, його доцільно використовувати як основний засіб корекції механізмів захисної поведінки. Захисну поведінку розглядають як реальні або уявні дії психологічного захисту, що дозволяють створити або зберегти позитивний образ «Я» для самої особистості або для соціального оточення в цілому. Захисна поведінка □ механізм втечі від реальності, проте, таким способом особистість не вирішує свою проблему, а заглиблюється в неї,

оскільки робота над причиною страхів, тривоги не відбувається. Найбільш глибоко проблему захисних механізмів розглядав З. Фрейд, який дав характеристику механізмам сублімації, заперечення, раціоналізації, інверсії, проекції, ізоляції, регресії (Варій М.Й., 2005).

Найбільш яскраво захисні механізми виявляються у діяльності особистості. Здобувачі стикаються з проблемою адаптації, налагодження комунікації, побудови відносин. Оскільки кожний здобувач має свій власний набір особистісних характеристик, властивостей темпераменту, акцентуації, процес адаптації та власне навчальна діяльність відбувається індивідуально. Саме в діяльності, яка тримає здобувача у напрузі, захисні механізми вмикаються та дають про себе знати. Тому, на нашу думку, тренінг корекції механізмів психологічного захисту здобувачів може стати ефективним методом роботи. Суттєвою перевагою тренінгу є його комплексний підхід до роботи з проблемою, оскільки його структура побудована таким чином, що особистість постійно знаходиться у групі, відбувається взаємовплив членів групи один на одного, і здобувач має можливість скоригувати не тільки власне бачення проблеми, але й побачити, яким чином вона проектується на суспільство. Можна припустити, що захисні механізми кожного учасника тренінгу будуть проявлятися на перших етапах занять і тому необхідно враховувати індивідуальні особливості їх прояву. З огляду на проблему прояву захисних механізмів, можна сказати, що тренінг має будуватися на двох засадах: як форма активного навчання, метою якого, насамперед, є передача і відпрацювання психологічних знань, навичок і умінь, а також важливою функцією є створення умов для саморозкриття учасників і підготовки підґрунтя для подальшого самостійного пошуку ними способів подолання саме причин проблеми у повсякденній діяльності.

В. О. Пижова

Горлівський інститут іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

РОЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ ДИСОЦІАЦІЇ У ГІПНОЗІ

Зарубіжна психологія та психотерапія наводять переконливі дані про те, що сучасний гіпноз базується на двох психічних явищах: ідеодинамічному явищі та феномені дисоціації.

З психологічної точки зору, дисоціація – це природна властивість психіки змінювати взаємодію її частин, що обумовлює її пластичність і здатність особистості до навчання. Вивчення взаємозв'язку дисоціації з різними емоційними станами в останні роки набуло великого поширення як у вітчизняній, так і зарубіжній психології, що пов'язано з розвитком психотерапевтичного напрямку в клінічній психології, вивченням процесу посттравматичної адаптації, терапії неврозів і реактивних психозів.

Техніки дисоціацій у гіпнозі розроблялись багатьма вченими, але найвагоміший внесок у розвиток цього напрямку зробив Г. Мілтон, М. Еріксон (М. Еріксон, 2000). Американський психіатр присвятив своє життя дослідженню новаторського лікарського застосування гіпнозу, що закріпився в історії

психології як «еріксонівський підхід до гіпнозу».

М. Еріксон вважав, що аналіз мотивацій, що лежать в основі поведінки особистості, потребує врахування багатьох важливих факторів, особливо в ситуаціях, коли дві особистості займаються якоюсь спільною діяльністю. Тому шлях до трансу завжди індивідуальний, і заснований він на творчому самовираженні як лікаря, так і клієнта. Тобто, транс виникає в результаті міжособистісної взаємодії між психологом і клієнтом на рівні несвідомого. Дисоціативна стратегія дозволяє проводити психотерапевтичні впливи без участі опору і суб'єктивних реакцій, що заважають загальному процесу.

Особливим методом дисоціації є ресурсний транс. Під ресурсним трансом в еріксонівському гіпнозі мається на увазі дисоціація клієнта в ресурсне місце або в ресурсний час з пробудженням внутрішніх сил і можливостей, що асоціювалися з даними часом і місцем. Ці два види ресурсної дисоціації, які можуть поєднуватися.

Важливим фактором в роботі з гіпнозом є розуміння того, що у момент гіпнотичної індукції, коли ми сприяємо зануренню клієнта в транс, одною з найнеобхідніших навичок психолога, що сприяє гіпнотичній роботі, є володіння фразами, спрямованими на дисоціацію свідомості і несвідомого.

Для того, щоб індукувати стан глибокого трансу у клієнта, зберегти його і провести складну роботу, застосовується метод індукції множинних зорових галюцинацій, при яких випробуваний бачить різні, але взаємопов'язані події. Явище дисоціації можна використовувати, неодноразово повторюючи його, щоб створити психологічний стан, при якому клієнт охоче і легко дає занурити себе в транс.

Дисоціація між свідомим і несвідомим як найбільш суттєвий механізм розвитку гіпнотичного трансу виникає як автоматично, так і за допомогою певних стимулів і завдань. Дисоціація може виникнути при покладанні одного із завдань на свідомий рівень функціонування клієнта, а другого – на несвідомий.

Однією з переваг використання гіпнозу в терапевтичному контексті є те, що за допомогою дисоціації клієнт здатний впоратися з ситуацією і ініціювати зміни в елементах його моделі світу, які настільки сильно обтяжені негативними емоційними асоціаціями, що він у звичайному стані свідомості починає панікувати або відчуває пригніченість (Делозьє Д., 2015).

У глибокому гіпнозі реальність клієнта неодмінно повинна гармоніювати з особливостями і структурою всієї його особистості. Тому невротичну особистість в глибокому гіпнозі слід відключити від гнітючих її невротичних переживань, і тим самим звільнити простір для її терапевтичного перевиховання у гармонії з основними її психологічними особливостями.

Н. В. Підбуцька

НТУ «Харківський політехнічний університет», м. Харків

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ (MIND-MAPS) ЯК ЗАСІБ

УПРАВЛІННЯ МІЖОСОБИСТІСНИМИ КОНФЛІКТАМИ

Кожна людина в незалежності від соціальної ролі, статусу, положення,

індивідуально психологічних властивостей протягом життя стикається із складними життєвими, професійними ситуаціями, що перероджуються у нерозв'язні конфліктні ситуації та конфлікти. Як вказується «Якщо у вашому житті немає конфліктів, пощупайте ваш пульс» (Ч. Ліксон). Управління конфліктом передбачає профілактику, прогнозування, врегулювання, вирішення та ін., тобто втручання на будь-якому етапі його розвитку. Необхідно розуміти, що маючи знання про те, як вести себе у конфлікті, конфліктогени спілкування, умови попередження конфліктів, не можливо мати готовий сценарій його розв'язання. Це викликано індивідуальними особливостями людей, які становляться активними учасниками конфлікту (опонентами), і навіть найдосвідченіший конфліктолог не в змозі на сто відсотків зрозуміти причини поведінки людини та спрогнозувати його дії у майбутньому, в ситуації спілкування у конфліктній ситуації.

Відповідно до вищевказаного пропонується використовувати метод інтелектуальних карт (mind-maps by Tony Buzan), що є ефективним засобом не лише запам'ятовувати, згадувати, аналізувати інформацію, вирішувати творчі завдання, а й дає можливість представити і наочно висловити власні внутрішні процеси обробки інформації, вносити у них зміни, удосконалювати. Тож, для управління складним міжособистісним конфліктом опонентам дається завдання розробити та наочно представити карту конфлікту.

До складання цієї карти висувається низка вимог: побудова древа повинна починатися з постановки центральної проблеми посередині листа А4 або А3, що відображає центральну проблему, від неї повинні розходитися «гілки», що є підтемами, наприкінці їх необхідно написати друкованими літерами слово або намалювати образ, що безпосередньо пов'язані із головною темою. Необхідно використовувати якомога більше кольорів, картинок, що дозволяє більш чітко уявити способи вирішення конфлікту. Таким чином, ми наочно відтворюємо ту проблему, що кожен з опонентів намагається уявити «в голові». Це дозволяє зрозуміти деструктивні моделі власної поведінки, зрозуміти опонента.

Наводимо приклад карти, за допомогою якої особистість розробляла технологію управління конкретним конфліктом, що стався у її житті (Рис. 1).

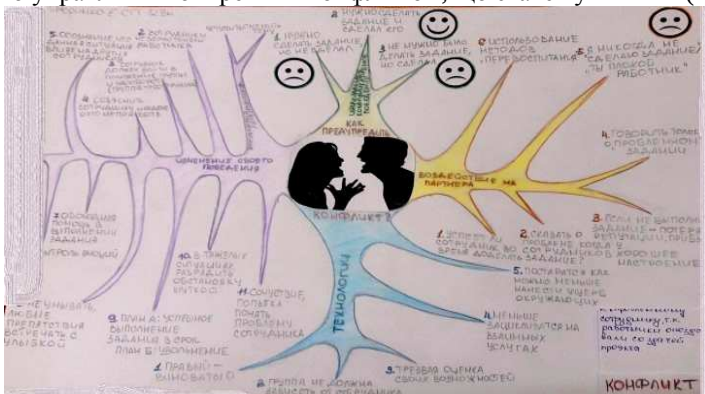


Рис. 1. Приклад карти з технології управління конфліктами.

За результатами впровадження цього метода учасниками була дана

рефлексія, за допомогою якої можна встановити його ефективність. Так більшість вказали, що mind-maps допомагає:

- наглядно відобразити існуючу проблему;
- узагальнити інформацію про неї;
- проаналізувати складові конфлікту;
- побачити себе зі сторони, що зумовлює усвідомлення використання деструктивних способів поведінки;
- усвідомити помилки у спілкуванні;
- структурувати чітко, коротко та ясно інформацію про конфлікт;
- простіше побачити варіанти розвитку конфлікту та ін.

Таким чином, побудова карт є інструментом ефективного попередження або вирішення конфлікту, який необхідно впроваджувати в практику роботи із клієнтами, що зумовить обрання вірних шляхів роботи з ним.

Є. В. Підчасов, Є. О. Зіза

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

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИЯВЛЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОЯВІВ БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На сьогоднішній день активне використання набув термін булінг. Хоча для нас це слово нове, проте, явище, яке воно означає, відомо вже тривалий час та представляє собою одну з актуальних проблем сучасної молоді (К. Дьюкс, Д.А. Лейн, Д. Олвеус, Д.П. Таттум). До сьогоднішнього дня чіткого наукового визначення цього терміну не існує. Виходячи з аналізу наукової літератури та підходів психологів-практиків, ми визначили, що булінг з психологічної точки зору, це умисне, тривале, що повторюється, фізичне або психологічне насильство, що не носить характер самозахисту і не санкціоноване нормативно-правовими та моральними актами, з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні і т.д.) щодо іншого індивіда, і яке відбувається переважно в організованих колективах (школа, робота, армія, кібербулінг) з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет, самоствердитись) (Ожисєва О.М.).

До основних ознак булінгу відносять наступні характеристики: регулярність (тривалість та систематичність), навмисна поведінка (фізичне або психологічне насилля), наявність спостерігачів (цілісна ситуація включає в себе кривдника, жертву та спостерігачів), направленість на одну й ту саму людину (психологічно або фізично більш слабку), а також обов'язкове підкріплення цих характеристик агресивністю та негативізмом. З психологічної точки зору, основа булінгу закладена в мотивацію кривдника, саме в якій і ховається проблема (заздрість, помста, боротьба за владу, почуття неприязні, бажання принизити, прагнення бути в центрі уваги) (Д.А. Лейн, О. Маланцева).

Найчастіше учасниками булінгу стають підлітки. В першу чергу це пов'язано з тим, що це вік соціалізації, входження у світ людської культури та суспільних цінностей. Основною сферою діяльності підлітків є школа. Для них вона є основною моделлю соціального світу, який виступає у ролі механізму,

що здійснює первісну диференціацію суспільства, формує соціальний статус людини та допомагає адаптуватися до різних соціальних умов. Традиційний процес перебування в школі характеризується тривалістю та обов'язковістю. Тому соціалізація підлітка невід'ємно пов'язана із класом, в якому він навчається. У цьому віці найважливішими стосунками стають стосунки з однолітками. Потреба в соціальних контактах є передумовою створення численних підліткових угруповань. В спілкуванні з ровесниками у підлітків формуються, по-перше, серйозні міжособистісні стосунки, в яких вони отримують підтримку і можуть досягати самовираження, а по-друге, реалізується потреба в суспільному визнанні їх соціальної значущості. Також для них природною реакцією є прояв агресії, адже вона є засобом перевірки власних сил та можливостей. Дуже важливим для підлітка є думка про нього групи, до якої він належить, а також сам факт приналежності до певної групи додає йому впевненість в собі. Його положення та ті якості, які він набуває в колективі істотним чином впливають на його поведінкові мотиви. Важливим новоутворенням цього віку є почуття дорослості, яке проявляється як новий рівень домагань, що прогнозує майбутній стан, якого підліток фактично ще не досяг. Почуття дорослості вступає у суперечність з реальним статусом у школі та сім'ї, що провокує негативні форми самоствердження: якщо підліток неспроможний проявити себе і довести іншим свою дорослість загально визнаними нормами, тоді він намагається робити це будь-яким шляхом, іноді вдаючись до аморальних чи асоціальних вчинків та манер спілкування (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Ст. Холл). Отже, можна зробити висновок, що в цьому віці булінг обумовлений: провідною діяльністю – спілкування та взаємодія, реакцією групування, розподілом ролей, самоствердженням та негативізмом. Він, є природною реакцією поведінки для підлітків, але неприродний для соціуму. Нажаль, діти, які піддаються цькуванню, отримують психологічну травму різного ступеня тяжкості, що призводить до небажаних наслідків, інколи аж до самогубства.

Головним керівником педагогічного процесу є вчитель. Зміст його діяльності полягає в тому, що вчитель є насамперед організатором пізнавальної діяльності учнів та вихователем, який дбає про психологічний, фізичний, розумовий й духовний розвиток учнів (М.Ф. Талізін, Л.М. Ланда, В.С. Лазарев). Тому, саме він здатен своєчасно виявити проблемну ситуацію, яка розвивається, та запобігти насильству у дитячому колективі. Поведінка вчителя обумовлює суб'єктивне відчуття безпеки дитини у класі, тому в ситуації булінгу стосунки між дітьми заслуговують на увагу та втручання перш за все педагога (О.К. Маркова). На сьогоднішній день ми можемо спостерігати, що вчителі, через недостатнє володіння інформацією щодо ознак булінгу, можуть ускладнити його своїми діями. Наприклад переконаннями про те, що педагог не повинен втручатися у стосунки дітей, орієнтуючись на важливість самостійного вирішення дітьми складних ситуацій з метою розвитку в них впевненості та рішучості, або навпаки даючи дітям поради щодо ігнорування один одного, або маючи поблажливе ставлення до агресора та звинувачуючи жертву. Виходячи з цього, ми вважаємо, що якщо вчитель буде володіти

достатньою інформацією, тоді він розумітиме на що потрібно звернути увагу, щоб попередити розвиток булінгу на ранніх етапах, тоді, коли він є найбільш слабким.

В рамках даної проблематики, нами був розроблений та впроваджений психологічний тренінг-семінар з профілактики та попередження булінгу, який спрямований на працівників школи – вчителів, психологів, соціальних педагогів та адміністрацію. Метою програми є формування навичок своєчасно та усвідомлено реагувати й здійснювати психопрофілактику проявів булінгу у середовищі учнівської молоді.

Основною формою роботи з учасниками є бесіда із елементами мозкового штурму, що включає використання відеоматеріалів та мультимедійну презентацію. Вступна частина розкриває основні підходи до його розуміння, особливості прояву булінгу, ознаки. В основній частині аналізуються питання про форми прояву, структуру, основних учасників та причини розвитку булінгу, з якими безпосередньо потрібно працювати педагогам. Проводиться аналіз реальних історій та ситуацій з використанням відеоматеріалів, що передбачає детальний аналіз тих процесів, які пов'язані з проявом булінгу у підлітковому колективі, і можуть виникнути у в реальному житті. Учасники здійснюють пошук відповідей на проблемні питання за темою, ведучий-тренер за необхідності повертає учасників до теорії та допомагає закріпити матеріал через один з основних прийомів роботи – зв'язок теорії та практики. На цьому етапі передбачається, що учасники застосовуючи знання теоретичного матеріалу вдосконалюють свої практичні навички, навчаючись відрізнити булінг від звичайних агресивних дій. У заключній частині тренінгу учасникам надаються рекомендації щодо попередження та запобігання розвитку булінгу.

Важливо у ситуації, яку кваліфікували як булінг, в першу чергу визначити приховані причини і механізми, після чого обов'язково проводиться комплексна робота з залученням усіх ланок: батьків, вчителів, дітей (індивідуально і у групах). Розроблений тренінг-семінар здатний послужити потужним поштовхом до змін у позиції та досвіді учасників, за умови, що вони усвідомлюють значущість цих знань щодо оптимізації психологічної атмосфери у колективах учнівської молоді. У методичному досвіді працівників школи отримані знання є важливим профілактичним інструментом, адже вони дають можливість попередити булінг на початку його розвитку, саме тоді, коли він є найбільш слабким.

Отже, в результаті проведеної роботи з аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду фахівців-психологів, було розроблено психологічну програму, яка допомагає підготувати педагогічних працівників до виявлення та психопрофілактики проявів булінгу серед учнівської молоді, зокрема у підлітковому віці. Вона реалізується шляхом оволодіння педагогічними працівниками навичок відрізнити булінг від звичайних агресивних дій і здійснювати психопрофілактичний вплив на молодь сприяючи її ефективній соціалізації.

К. О. Платова

Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
**КРИЗОВА СИТУАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХОЕМОЦІЙНУ
ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ**

У кінці ХХ століття відбулася велика кількість лих і катастроф, а також терористичних актів. Звісно, недостатньо говорити виключно про об'єктивні наслідки цього, слід брати до уваги психологічні складові, такі, наприклад, як сприйняття, розуміння, реагування й поведінку людей у таких ситуаціях, при цьому індивід може бути залучений у кризову, надзвичайну для нього ситуацію як її ініціатор, жертва чи очевидець.

Люди, які опинилися в кризових ситуаціях, проходять у своїх психологічних станах ряд етапів. Спочатку виникає гострий емоційний шок, який характеризується загальним психічним напруженням з переважанням відчуття відчаю та страху при загостреному сприйнятті. Потім настає психофізіологічна демобілізація, істотне погіршення самопочуття та психоемоційного стану з переважанням відчуття розгубленості, панічних реакцій, зниженням моральних норм поведінки, зменшенням рівня ефективності діяльності й мотивації до неї, депресивними тенденціями. На другому етапі ступінь і характер психогенних порушень багато в чому залежить не тільки від самої кризової ситуації, її інтенсивності, раптовості виникнення, тривалості дії, а й від психічних особливостей потерпілих, а також від тривалості небезпеки й від нових стресових впливів. На зміну цього етапу приходить стадія вирішення, коли поступово стабілізується настрій і самопочуття, однак зберігається знижений емоційний фон, контакти з оточенням обмежені. Потім настає стадія відновлення, коли активізується міжособистісне спілкування. На цьому етапі в людини відбувається складне емоційне й когнітивне «опрацювання» ситуації, оцінка власних переживань і відчуттів.

Варто зазначити, що тільки в посткатастрофний період можна реально визначити ступінь деструктивного впливу катастрофи на динаміку соціальної структури, на виробничу, соціокультурну, психологічну взаємодію людей, на демографічні процеси в зонах лиха. Саме тому в сучасних умовах усе більш актуальними стають питання психологічної та психосоціальної роботи з різними категоріями людей, які побували в кризових ситуаціях.

На жаль, сьогодні частота надзвичайних ситуацій у соціально-політичних умовах є високою. Нерідко діти й дорослі потрапляють у зони техногенних катастроф, стихійних лих, піддаються насильству, стають заручниками. Тому інтерес до психології кризових ситуацій у сучасному світі неухильно зростає як серед політиків, соціологів, філософів, так і серед практичних психологів. Значна увага приділяється питанню виявлення, психологічного аналізу й класифікації різноманітних психічних феноменів, що виникають у жертв надзвичайних ситуацій, зокрема йдеться про посттравматичний стресовий синдром або посттравматичний стресовий розлад. Також досліджуються різноманітні негативні психічні стани, що виникають унаслідок впливу кризових чинників: стрес, фрустрація, криза, конфлікт. Ці стани характеризуються домінуванням гострих або хронічних негативних емоційних

переживань: тривоги, страху, депресії, агресії, дисфорії. Іноді афекти, які виникають у зазначених станах, можуть досягати такої міри інтенсивності, що вони дезорганізують інтелектуальну діяльність людини, ускладнюють процес адаптації до подій. Ці явища, що відображають феноменологію психічного функціонування людини в кризі, опиняються в центрі уваги як лікарів-психіатрів і психотерапевтів, так і психологів, які надають психологічну допомогу людям, постраждалим унаслідок кризових ситуацій.

Психологія кризових ситуацій має надзвичайне практичне застосування, яке визначається необхідністю надавати психологічну допомогу постраждалим у критичних ситуаціях. Подібна психологічна допомога потрібна для запобігання порушень поведінки та профілактики психосоматичних розладів. Наслідком ефективної психологічної допомоги постраждалим є оптимізація психічного стану й поведінки людини в кризових ситуаціях.

М. О. Погорєлова

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

ВЗАЄМОЗ'ВЯЗОК ПРОЯВУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У СТУДЕНТІВ ІЗ РІВНЕМ САМОВРЯДУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Емпіричне дослідження мало за мету виявити особливості взаємозв'язку проявів мотивації досягнення успіху у студентів та рівнем самоврядування навчальної діяльності. Було вирішено такі задачі:

1. Розкрити сутність понять мотивації досягнення успіху та самоврядування навчальної діяльності.
2. Дослідити особливості прояву мотивації досягнення успіху у студентів, що навчаються на різних курсах вищого навчального закладу.
3. Дослідити наявність або відсутності взаємозв'язку проявів мотивації досягнення та рівнем самоврядування навчальної діяльності.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування) методи аналізу проблеми. В методичний комплекс вивчення прояву мотивації досягнення успіху у студентів вищих навчальних закладів включено методики: «Мотивація досягнення успіху студентів у ВНЗ» (О.С. Пакуліна), «Здатність самоврядування» (Н.М. Пейсахов), «Шкала прокрастинації для студентів» (С. Лей).

В результаті теоретичного аналізу визначено, що мотивація досягнення впливає на ефективність діяльності груп, на формування психологічного клімату в колективі, вивчається зв'язок мотивації досягнення з особистісними особливостями (самооцінкою, рівнем домагань, тривожністю та ін.). Було виявлено, що до вивчення мотивації досягнення вітчизняними та зарубіжними авторами було застосовано два підходи – атрибутивний та когнітивний. Представники атрибутивного підходу до мотивації зосереджують свою увагу на тому, як люди осмислюють те, що відбувається з ними, а саме, як вони пояснюють речі, які вони спостерігають і переживають (Б. Вайнер). У роботах представників когнітивного напрямку було показано, що уявлення про здібності, зусилля і в більш широкому контексті – про можливість

контролювати результат, до яких прагне суб'єкт, впливають на результат діяльності більше і понад його актуальних здібностей. (Х. Хекзаузен).

Емпіричне дослідження студентів другого, третього та четвертого курсу ХНПУ імені Г.С. Сковороди показало наступне. На різних курсах внутрішній або зовнішній характер мотивації досягнення впливає на сформованість окремих етапів процесу самоврядування діяльності. Було виявлено, що більшість значущих кореляцій належать до внутрішньої сторони мотивів досягнення успіху, при чому пов'язані вони з заключними етапами процесу самоврядування, таких як самоконтроль, корекція і прийняття рішень.

Так, наприклад, чим активніше студент другого курсу починає займатися плануванням своєї діяльності, структурувати процес навчання та більш рішуче переходить до реалізації плану, тим менше успіх починає сприйматися як удача та матеріальний продукт діяльності, сама діяльність перестає носити ситуаційний характер.

Кореляційний аналіз даних студентів третього курсу виявив значимі кореляції соціально спрямованих мотивів успіху з етапами аналізу протиріч та прогнозування діяльності, а також тісний позитивний зв'язок між категорією успіху, як результату власної діяльності та етапами самоконтролю та корекції.

Кореляційний аналіз даних четвертого курсу показав, що усі значимі зв'язки належать внутрішній стороні мотивації (особистий успіх, успіх як психічний стан та успіх-покликання) та таким етапам самоврядування, як самоконтроль та корекція.

У студентів, для яких успіх, це насамперед результат їх діяльності, рівень самоорганізації сформований краще, теж саме можна сказати і про студентів, які належать до категорії особистого успіху, успіху як психічного стану. Загалом, сформованість навичок самоврядування виявилася вища у тих студентів, у яких мотивація носить внутрішній характер – інтеріоризований успіх.

В. В. Поляннікова

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

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Дана тема досить актуальна в сучасному світі і потребує детальнішого розбору для того, щоб нарешті знайти відповідь на питання, що цікавить багатьох: «Чому так часто саме підлітки схильні до нервових та психічних розладів, і як можна запобігти або хоча б трошки згладити і зменшити наслідки всіх переживань у них?» Якщо буде знайдено відповідь на це запитання, то для багатьох це стане справжнім порятунком, адже кожен люблячий батько і поважуючий себе вчитель хочуть уникнути того, щоб їх діти відчували себе нещасними і приреченими.

Відомо, що одна з істотних особливостей підліткового періоду – бурхливий фізичний і статевий розвиток, який усвідомлюється і переживається ними. Але у кожного підлітка ці зміни протікають по-різному, що багато в чому визначається тим, як дорослі враховують вплив змін, що відбуваються в

організмі підлітка, на його психіку і поведінку. Так, під впливом посиленого функціонування залоз внутрішньої секреції підвищується дратівливість, надмірна образливість, різкість і т. п.

Не дивлячись на значні наукові досягнення, самі підлітки, їх вчителі та батьки погано орієнтуються в цій галузі, що призводить до значних труднощів і болю в протіканні цього періоду, хоча основні психологічні характеристики підліткового віку постійні, але деякі його риси змінюються залежно від історичних, соціальних, культурних та інших умов.

Психологічне здоров'я підлітка – необхідна умова для розвитку людини в процесі життя і діяльності. У цьому віці закладаються необхідні умови гармонії між потребами індивіда і суспільства. У рамках психології, психосоматики та інших предметів розглядаються фактори, які сприяють підтримці здоров'я, методи реабілітації хворих різного профілю.

Психологічна підтримка підлітків з боку педагога є не менш важливою ніж підтримка сім'ї. Адже майже половину свого вільного часу дитина проводить у школі. Тому будь-який вчитель повинен володіти основами знань з психології (особливо вікової), фізіології, та педагогіки.

Кожна людина знає, що таке занепокоєння, тривога, поганий настрій, дратівливість, а іноді і незрозумілий страх, депресії. Зазвичай, ці відчуття пов'язані з якимись причинами, які не завжди вирішуються самостійно.

Психолог надає допомогу всім учасникам навчально-виховного процесу в формі разових психологічних консультацій і довгостроковій індивідуальної, сімейної або групової психотерапії. Як правило, консультація сконцентрована на вузькій темі, в той час як психотерапія – це більш глибока робота, сконцентрована на особистості в цілому. Отже, саме психотерапія спрямована на глибинні і стійкі зміни проявів характеру, що заважають повноцінно жити і розвиватися, особливо у підлітковому віці.

А. М. Роговский

Национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, г. Харьков

ПСИХОЭТИКА СВОБОДЫ:

МЕЖДУ ЗАВИСИМЫМ И ПРОТИВОЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В понимании свободы сложился значительный разрыв между политико-экономическим и социально-психологическим аспектами её исследования, то есть либерализмом и внутренней свободой, а также между западной и восточной культурными традициями. Этот разрыв уменьшается благодаря работам Ф. Ницше, Н. Бердяева и их последователей, в которых утверждается понимание свободы как постоянных усилий в борьбе с привязанностями как к ценностным понятиям (добра, справедливости), так и к внешним факторам (семья, власть, богатство, деньги и т.д.). Эти привязанности переходят в зависимость как по внутренним (желания, потребности, интересы), так и внешним (механизм вызова-ответа, ангажированность субъекта) причинам. Соответственно существуют и различные способы преодоления этой зависимости: от уменьшения значимости, влияния внешних предметов до

ослабления желаний, ограничения потребностей индивида. Наряду с этим существует и способ дистанцирования от предметов, который сводится выбору относительно нейтральной позиции и линии поведения, которая не допускает увеличения их влияния на индивида. Однако такая свобода часто приводит к индивидуализму, замкнутости, торможению процессов коммуникации и социализации.

Шагом к подлинной свободе является осознание индивида смысла свободы как условия достижения целей и определенного спектра возможностей (что я могу и зачем). Следующим шагом должно стать осознания своих ограничений (препятствий, рамок), включая этико-правовые нормы, условия, традиции и прочие факторы, которые представляют классическую необходимость (что я не могу). То есть практическая свобода сводится к определенной совокупности осознанных и реализованных возможностей и ограничений (необходимости), которые всегда существуют вместе. Этическим аналогом этого является осознание свободы вместе с ответственностью за последствия собственных решений, что способствует также самопознанию индивида. Однако, он не всегда способен познать сущность данных возможностей и предвидеть последствия решений, поступков.

В психологическом плане, индивид часто не избавляется, а адаптируется к зависимостям, которые становятся частью его бытия, либо полностью исключает их. На этом основании Дж. Уайнхолд выделяет созависимый (СЗ) (коллективизм, открытость, адаптивность) и противозависимый (ПЗ) (индивидуализм, замкнутость, защита) типы поведения (Дж. Уайнхолд, 2009). Последний вариант является типичным для западной этики и связан с «застреванием» на стадии освобождения от «других». Противоположность двух этих моделей несвободного поведения снимается в третьем типе взаимозависимого (ВЗ) поведения, который является гармоническим сочетанием внутреннего и внешнего планов свободы. Утверждение подлинной свободы возможно в независимом типе поведения (НЗ), в котором самодетерминируемый, самореферентный субъект избавляется от последней зависимости от самого процесса освобождения. Однако на практике, индивид часто останавливается на 2-й стадии (ПЗ), когда не встречает ожидаемого ответа, либо оказывается в социально-культурно чуждой среде (иммигранты, маргиналы) и будучи несвободным не ценит и свободу других.

М. В. Саврасов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м. Слов'янськ
**КРЕАТИВНІСТЬ ТА ПАМ'ЯТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ:
ПАРАДОКСИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

В наших попередніх дослідженнях нами виявлено, що змістовно та структурно показники-критерії креативності (оригінальність, унікальність, розробленість та самооцінка креативності) нерозривно пов'язані з багаточисельними емоційними та мотиваційними психічними утвореннями (утворюють цілісні та щільні кореляційні, кластерні та факторні структури), що і дає змогу розглядати дані психічні явища в якості емоційно-мотиваційних

складових креативності особистості.

Нам вдалося довести, що до емоційних складових креативності особистості слід перш за все віднести показники комунікативної, інтелектуальної та загальної емоційності; до мотиваційних складових креативності особистості відносяться переважно показники творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності. У той же час вольові якості особистості (перш за все емоційний та соціальний самоконтроль, ризик та організованість) утворюють епізодичні зв'язки з показниками-критеріями креативності.

Ці зв'язки виступають доволі універсальними для різних статево-вікових та професійних груп. В той же час ми можемо вказати на деякі варіації, а саме, що відмінності у структурі креативності осіб чоловічої та жіночої статі, вочевидь, полягають у більш вагомому входженні до структури креативності жінок показників творчої активності, індексів вербальної оригінальності. Незважаючи на те, що креативність особистості виступає стабільним психічним утворенням, за рахунок змін її емоційно-мотиваційних складових ми можемо казати про певну вікову динаміку креативності. На межі пізнього юнацького та дорослого віку, відзначимо, креативність за вербальним та невербальним виміром дещо переважає за усіма показниками для осіб дорослого віку, проте ця перевага не набуває характеру статистично достовірної. Крім того, у дорослому віці в порівнянні з пізнім юнацьким віком відбувається трансформація структури креативності особистості за рахунок зникнення показників зовнішньої негативної мотивації професійної діяльності, смутку, заміни потреби активно діяти та досягати успіху на потребу у задоволеності та спокої та появи показника ризику.

Що стосується описання психологічного портрету осіб з різним рівнем креативності, зазначимо, що типовими рисами емоційно-мотиваційної природи людини з високим рівнем креативності (незалежно від віку, статі, профілю навчання, професійної підготовки та професійної діяльності) виступають висока інтелектуальна, комунікативна та загальна емоційність, розвинена творча активність та наявна тенденція до розвиненої внутрішньої мотивації професійної діяльності, наявна потреба у перспективі, надіях на майбутнє, потреба активно діяти та досягати успіху. Для людини з низьким рівнем креативності властивими є низькі значення інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, мало розвинена творча активність та наявна тенденція до низької внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності.

Нез'ясованим лишилося питання про співвідношення мнемічних та творчих характеристик особистості у структурі її здібностей. Хоча нам і вдалося встановити наявність статистично достовірних позитивних кореляцій між показниками оригінальності та унікальності вербальної креативності та показниками рівня розвитку вербальної короткотривалого запам'ятовування, що вимірювався нами за тестом Амтхауера, механізм їх взаємодії та взаємного обумовлення нами не був простежений. В подальших наших дослідженнях ми плануємо торкнутися питань про функції, механізми та особливості прояву мнемічних здібностей у структурі креативності особистості.

О. В. Самолисова

Харківський національний медичний університет, м. Харків

АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Останнім часом дослідження різноманітних залежностей особистості набувають усе більшого поширення, але якщо раніше в центрі уваги науковців були алкогольна, наркотична, тютюнова адикції, то нове покоління досліджень про звикання зосереджене на біологічних, психологічних та соціальних підходах до вивчення й лікування адиктивної поведінки, яка має прояв у вигляді інтернет-залежності та ігроманії.

Вплив психологічних залежностей на поведінку варіюється від поганого здоров'я, соціальних та сімейних проблем до економічних та юридичних проблем. Роль психологів в опосередкуванні негативних наслідків інтернет-залежності та ігроманії включає дослідження впливу дії інтернету, соціальних мереж, комп'ютерних ігор, вивчення епідеміології та етіології цих явищ, розроблення програм профілактики, розуміння траєкторії зловживання психоактивною діяльністю та чинників ризику сім'ї, скринінгу та оцінювання, пошук найкращих моделей лікування та розуміння потреб конкретних груп населення.

Протягом останнього десятиліття сучасні інформаційні технології, а також технічні інновації швидко посіли провідні позиції практично у всіх галузях знань. Ця структура стала інформаційним середовищем проживання для мільйонів людей, особливо молодого покоління. Безсумнівною є важливість і корисність комп'ютеризації, але також необхідно звернути увагу на негативні наслідки цього процесу, що впливає на психологічне здоров'я молоді, у тому числі її емоційно-вольову сферу.

Актуальність вищезазначеної проблеми обумовила проведення міні-дослідження на базі кафедри української мови, основ психології та педагогіки Харківського національного медичного університету, у якому взяло участь 212 респондентів, з них 140 студентів 1-го курсу і 72 викладачі ХНМУ. Результати студентів за тестом К. Янга показали: залежних – 15,1%, «користувачів» – 77,5%, у «зоні ризику» – 7,4% респондентів. Результати серед викладачів: залежних – 2,13%, «користувачів» – 96%, у «зоні ризику» – 1,87%.

Крім того, серед викладачів відсоток залежних і тих, хто перебуває в зоні ризику, значно нижчий, ніж у студентів, причому істотно впливає на формування залежності віковий критерій.

Так, у групі інтернет-залежних викладачів і тих, хто перебуває в зоні ризику, 100% становлять педагоги у віковій категорії до 30-ти років.

Таким чином, можна зробити висновок, що серед викладачів □ 2,13% інтернет-залежних, тимчасом як серед студентів 1-го курсу □ 15,1%.

Також звертає на себе увагу група «зона ризику», показники якої становили серед викладачів □ 1,87%, а серед студентів □ 7,4%. Результати дослідження показали, що 15,1% студентів є інтернет-залежними, а 7,4% студентів-медиків мають високий ризик розвитку інтернет-адикції. Крім того, більш ніж 43%

опитаних відзначили істотний вплив інтернет-залежності на стан нервової системи, а також емоційно-вольову сферу особистості, зокрема превалювання негативних емоцій і пригнічення вольової сфери, що не могло не позначитися на якості життя учасників нашого дослідження. Для вирішення даної проблеми потрібне проведення профілактичних заходів і створення програми та методів її реалізації на державному рівні.

Отже, новітні дослідження, у тому числі й проведене нами, доводять актуальність проблеми адиктивної поведінки, яка набуває статусу пандемії у сучасному суспільстві.

Т. С Сапєльнікова, Г. О. Чередник

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

СХИЛЬНІСТЬ ДО ПОРУШЕННЯ НЕРВОВО-ПСИХІЧНОЇ СТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Сучасний ритм життя студентства – це велика кількість стресових ситуацій в процесі навчання, обмеженість часу, недостача сну та відпочинку, велика інтелектуальна та емоційна напруга, де превалює мета встигнути зробити справи по максимуму. Результатом такого навантаження є порушення фізичного та психологічного здоров'я, а саме поява проблем пов'язаних з нервово-психічною стійкістю студентів.

В нашій роботі були досліджено деякі чинники виникнення порушень нервово-психічної стійкості у студентів інженерів педагогів.

Актуальність роботи полягає в дослідженні чинників виникнення порушень в емоційній сфері студентів та спроби надати актуальні рекомендації до їх запобігання, що в свою чергу надає можливість розвитку та професійного становлення майбутніх спеціалістів інженерів-педагогів.

Діяльність майбутнього інженера-педагога має широкий спектр професійно необхідних якостей: це поєднання загальної гуманістичної спрямованості з цікавістю і здатністю до технічної діяльності. Інженер-педагог повинен володіти технічним складом мислення і практичними навиками ручної праці, досконально володіти основами педагогічної майстерності. Необхідні якості: аналітичність мислення, лабільність мислення, великий об'єм оперативної і довготривалої пам'яті, хороший розподіл і перемикання уваги, витримка і саморегуляція, відповідальність, організованість, працездатність, чуйність, доброзичливість, спостережливість, уміння працювати з людьми, стійкість до стресів, високий рівень розвитку емпатії, ерудиція, педагогічне мислення, інтуїція, уміння імпровізувати, спостережливість, оптимізм, винахідливість, педагогічне передбачення, рефлексія. Саморегуляція поведінки та висока стійкість до стресів займають важливе місце в структурі особистості майбутнього інженера-педагога. За результатами досліджень відомо, що основними чинниками виникнення порушень нервово-психічної стійкості настають наслідки психогенних травмуючих ситуацій; легкі щаблі розумового недорозвинення, або низький рівень загальної освіти та інтелекту студентів. Також супутніми факторами, які впливають на нервово-психічний стан студентів може бути не дотримання здорового способу життя, алкоголізм,

наркоманія, токсикоманія. Не можна обійти увагою і такі можливі фізіологічні фактори як результати закритих черепно-мозкових травм, вірогідність педагогічної запущеності, або серйозні помилки, які були здійснені в процесі формування та виховання особистості студента.

Метою нашого дослідження було дослідити рівень схильності студентів інженерів-педагогів до виникнення порушень нервово-психічної стійкості, а також запропонувати профілактику запобігання погіршення психологічного здоров'я молоді.

Дослідження було проведено з студентами другого курсу інженерно-педагогічного фаху. Було використано наступні методики: анкети оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз», експрес-діагностики рівня особистісної фрустрації (Бойко) та методика «Шкала емоційної стабільності – нестабільності (нейротизму)» Г. Айзенка. Отримані результати наведені в Рис.1.

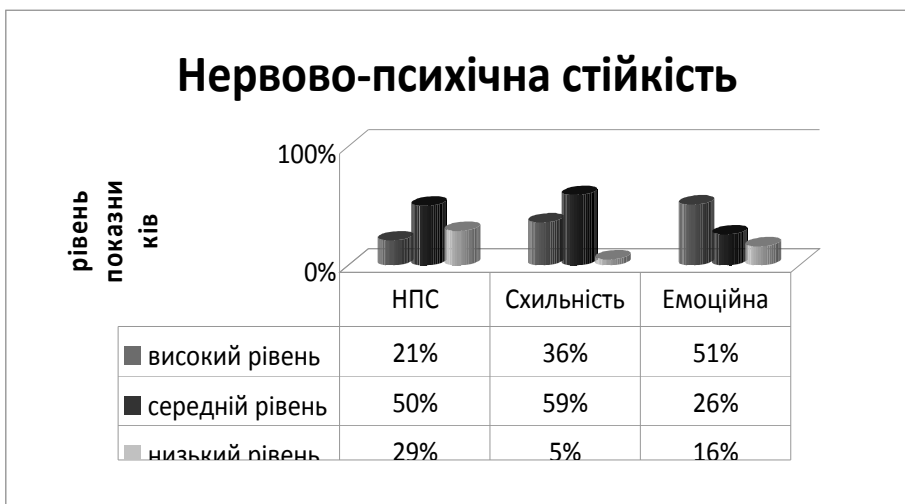


Рис.1 Розподіл показників нервово-психічної стійкості

На Рис 1. Надана ілюстрація результатів дослідження нервово-психічної стійкості (НПС), схильності до фрустрації та показники емоційної стабільності студентів інженерів-педагогів 2 курсу. Отже, студенти, які мають високі показники з НПС не схильні до порушень в емоційній сфері. Вони добре відчують себе в процесі комунікації та мають слабку емоційну реакцію на дії чинників, які зумовлюють порушення психологічного здоров'я. У студентів з середнім рівнем НПС виникає потенційна загроза до виникнення негативних психічних станів. Це супроводжує середній рівень схильності до фрустрації та занижений рівень емоційної стабільності. Досліджувані, які отримали низькі показники знаходяться у зоні психологічного ризику. Вони потребують допомоги фахівців-психологів для здійснення психопрофілактики виникнення проблем з порушення нервово-психічної стійкості.

Для профілактики виникнення загроз порушень нервово-психічної стійкості можна застосовувати наступні методи: співбесіда, психотренінг, аутотренінг,

підтримка, підбадьорювання, допомога в складанні «щоденника дня» з метою дотримання режиму праці та відпочинку. Для підтримання позитивного емоційного стану постає за необхідне наявність емоційної розрядки, як безпосередньо в процесі навчання, так і в позаучбових заходах. Не можна виключати проведення психологічної релаксації, або медичної допомоги в разі необхідності. Наявність перманентного психологічного контролю, проведення психопрофілактичних засобів, як запобіжника виникнення негативних психічних станів та перехід їх в довготривалі, є одним із важливих завдань психолога вищого навчального закладу при роботі з студентами інженерно-педагогічних фахів.

К. Р. Слюсаренко, О. С. Шукалова

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, м. Харків

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ В СІМ'Ї

Актуальність цієї теми обумовлюється тим, що у сучасному світі особливо гостро стоїть проблема взаємовідносин між подружжям. Стосунки в сім'ї часто стають конфліктними особливо на початковому етапі існування сім'ї, необхідність розробки адекватних психотерапевтичних заходів допомоги молодому подружжю зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – визначити роль темпераменту у виникненні і вирішенні конфліктів в сім'ї.

У роботах Альошиної Ю.Є., Дружиніна В.Н., Ковальова С.В., Кочаряна О.С., Кочаряна Г.О., Пезешкіана Н., Співаковської А.С., Ейдемільера Е.Г., Хомуленко Т.Б., Шукалової О.С. та інших учених підкреслюється, що сім'я прямо, або побічно відображає усі зміни, що відбуваються в суспільстві, хоча і має відносну самостійність та стійкість. Незважаючи на усі зміни, потрясіння, сім'я як соціальний інститут встояла. Більшість психологів і соціологів, що досліджують сімейні стосунки, підкреслюють важливість початкового періоду розвитку сім'ї (Антонюк Є.В., Гребінників І.Ф., Дементьєва І.Ф., Дмитриенко А.К., Зуськова О.В., Кратохвиль С., Левкович В.П., Мацковський М.С., Меньшутин В.П., Навайтис Г., Ричардсон Р., Сисенко В.А., Трапезникова Т.М., Олейник Ю.Н., Філіпова Г.Г., Харчев А.Г., Burges E. та ін.). Саме у цей період відбувається подружнє адаптація, формуються сімейні норми, здійснюється оволодіння рольовою поведінкою. Одночасно в цей період загострюються майже усі проблеми подружнього життя. «Як і усе живе, сім'я буває найбільш слабкою у момент виникнення» (Петровський А.В., Ярошевський М. Г., 1999).

У результаті дослідження були виявлені такі поєднання темпераментів в одному подружжі: флегматик – флегматик – 27% сімей; сангвінік – флегматик – 34% сімей; меланхолік – сангвінік – 13% сімей; холерик – сангвінік – 13% сімей; холерик – меланхолік – 15% сімей. Вивчення конфліктів в подружніх парах дозволило авторам методики «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» (Альошина Ю.Є., Гозман Л.Я., Дубовская Є.М.) виділити 8 сфер, в яких найчастіше відбуваються зіткнення (Маклаков А.Г., 2008).

У взаємовідносинах зіткнення відбуваються в таких поєднаннях темпераменту: флегматик □ флегматик (25% випадків, не реагують на ситуацію в 37,5%, позитивно реагують на конфліктну ситуацію 37,5%); сангвінік □ флегматик (50% випадків, не реагують на ситуацію в 37,5%, позитивно реагують на конфліктну ситуацію 12,5%); меланхолік □ сангвінік (50% випадків, не реагують на ситуацію в 25%, позитивно реагують на конфліктну ситуацію 25%); холерик □ сангвінік (50% випадків, не реагують на ситуацію в 25%, позитивно реагують на конфліктну ситуацію 25%); холерик □ меланхолік (87,5% випадків, не реагують на ситуацію в 12,5%).

Дослідження сімейного стану (Е.Г. Ейдемільер і В. Юстіцкіс) показало, що у 93% усіх сімей стан констатується як в межах норми, у 7% сімей підвищено загальне незадоволення і сімейну тривожність, спостерігається нервово-психічна напруга (Анцупов А.Я., 2006).

Таким чином виникнення конфліктів в сім'ї безпосередньо залежить від поєднання типів темпераменту членів сім'ї. Перспективою нашого дослідження є вивчення сімей з несприятливим поєднанням типів темпераменту.

С. Є. Сосніхіна

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

РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В АСПЕКТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНЗ

Формування особистості триває протягом усього онтогенезу індивіда, проте період навчання у ВНЗ – студентський вік – відіграє особливо значущу роль у цьому процесі. Саме в цей час закладаються фундаментальні основи тих важливих якостей майбутнього фахівця, з якими він розпочне професійну діяльність та продовжуватиме розвиватись як індивідуальність. Більше того, сьогодення ставить особливі вимоги до підготовки майбутніх професіоналів, адже у резонансі із суспільними змінами трансформується і світогляд людей, зокрема, переосмислюються загальновідомі життєві перспективи і цілі.

Відтак, доволі складні завдання ставляться перед сучасною системою вищої освіти: у процесі навчання й виховання студентів необхідно сприяти свідомому становленню у них гуманістичних загальнолюдських та професійних ціннісних орієнтацій, особистісних смислів у гармонійному їх взаємозв'язку.

Незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені вивченню ціннісно-сміслові сфери загалом, недостатньо розкритою залишається питання щодо механізмів розвитку та формування ціннісно-сміслових настановлень у період студентського віку (юності), розробці та впровадженню практичних шляхів формування ціннісно-сміслових настанов в процесі психологічного супроводу студентів у межах навчально-виховного процесу ВНЗ.

У сучасних наукових роботах спостерігається значна кількість теоретичних та практичних досліджень проблематики ціннісно-сміслові сфери студентів (Баранівський В.Ф., 2014; Бреусенко О.А., 2000; Гусарівська С.С., 2014; Карпушина Л.В., 2008), психологічні тренінги у сфері розвитку та корекції окремих компонентів ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик в юнацькому віці (Меднікова Г.І., 2016; Сошина Ю.М., 2016; Хомуленко Т.Б.,

2016).

Для вирішення актуальних проблем у межах психологічного супроводу ВНЗ нами пропонується авторська програма «Розвиток ціннісно-смислової сфери студентів з різним сімейним статусом», яка враховує не лише індивідуальні особливості учасників, але й соціальні (шлюбно-сімейний статус).

Методологічну основу програми становлять методи психологічного впливу, які ґрунтуються на активних методах групової роботи з використанням специфічної форми подачі знань. Програма психологічного супроводу складається з трьох етапів – мотиваційного, розвивального та рефлексивного, кожен з яких складається з декількох стадій, що включають серію групових занять.

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

Завдання програми:

- 1) поглиблення знань студентів про поняття «цінність», «смысл», «смысл життя» та «сім'я»;
- 2) усвідомлення прийнятої системи цінностей в індивідуальному осмисленні;
- 3) підвищення початкового рівня осмисленості життя та екзистенції;
- 4) самовизначення студентів у феноменологічному просторі загальнолюдських, сімейних та індивідуальних цінностей;
- 5) розвиток комунікативних навичок щодо налагодження міжособистісних відносин, подолання сімейних конфліктів;
- 6) формування умінь свідомо будувати власну життєву стратегію.

Розглянемо більш детально кожен блок програми та його завдання.

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

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

Завдання першого етапу реалізовується у таких напрямках:

- формування обізнаності у питаннях необхідності гармонійної структури цінностей та смислів;
- усвідомлення ролі цінностей та смислів в житті людини;
- розширення уявлення про поняття «сім'я», «цінності» та «смысли»;
- актуалізація цінностей через оцінне ставлення до об'єктів навколишньої дійсності;
- розвиток усвідомлення власної системи цінностей та смислів.

У **розвивальний етап** програми входять два додаткових блоки «Системно-сімейний» (врахування сімейного статусу учасників та розвиток сімейно-шлюбних відносин) та «Екзистенційний» (що власне спрямований на ціннісно-смыслову сферу).

На стадії «системно-сімейного блоку» відбувається:

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

Екзистенційний блок програми розкривається у тематиці про гуманістичні життєві цінності. Мета – викликати пізнавальний інтерес до світу, сенсу буття, самоактуалізації (реалізації своїх життєвих інтересів), креативність, темпоральність (зв'язок минулого, сучасного та майбутнього), відношення до життя та смерті, відповідальність за свої вчинки, вміння приймати життєві виклики, а саме:

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

Мета **рефлексивного етапу** програми психологічного супроводу – усвідомлення результатів участі у розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутньому житті.

Провідні завданнями даного етапу:

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

Таким чином, запропонована програма «Розвиток психологічного супроводу студентів з різним сімейним статусом» вирішує ряд важливих завдань у межах навчально-виховного процесу ВНЗ та забезпечує підтримку напрямів роботи психологічної служби.

Н. В. Старинська

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СИТУАТИВНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Сучасні реалії висувають перед вищою освітою складне завдання: формування майбутнього фахівця нового типу. Це повинна бути усебічно розвинута особистість з національною та громадянською свідомістю, розгалуженою системою науково-практичних знань про природу та суспільство, людина, що здатна приймати складні рішення, брати на себе відповідальність за свій вибір та прагнути до самореалізації, розкриття потенційних можливостей.

Конкретні освітні ситуації, перш за все навчальні знання, повинні надавати студентам можливості для самоактуалізації, щоб студенти у кожен момент були

суб'єктивно включеними, особисто зануреним у контекст навчальних завдань.

Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей самоактуалізації студентів в умовах сучасного університету та виявлення рівня їхньої самоактуалізації в конкретних освітніх ситуаціях. Відповідно до поставленої мети визначено завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми самоактуалізації особистості; дослідити особистісний сенс самоактуалізації студентів-психологів; визначити умови, які обмежують можливості особистісного розвитку і умови, які ініціюють процес особистісного зростання студентів 1 та 3 курсів.

Погляди дослідників стосовно природи явища самоактуалізації поділяються на три спрямування: розгляд самоактуалізації як потреби, як процесу діяльності особистості та як результату цієї діяльності.

Узагальнивши визначення науковців, виокремили розуміння поняття самоактуалізації як найвищої потреби особистості, що виражається у прагненні до найповнішої реалізації її задатків та прагнень. Метою самоактуалізації є досягнення довготривалого стану психологічного комфорту шляхом цілеспрямованої діяльності.

Для студентського віку провідною діяльністю є навчально-професійна, яку розглядають як один з найбільш продуктивних видів діяльності, що зумовлює істотні особистісні новоутворення в студентському віці, у якій зароджуються елементи майбутньої професійної діяльності. Вона поєднує в собі різні види діяльності студента (однак не зводиться лише до них): учбову, пізнавальну, професійно-трудову, науково-дослідну, громадсько-політичну, комунікативну, фізкультурно-оздоровчу, художню, побутову тощо.

Самоактуалізація особистості в навчально-професійній діяльності – це динамічний процес актуалізації та розвитку потенційних можливостей, що виражається в особистісно-професійному самовизначенні і супроводжується формуванням професійної ідентичності, готовності до продуктивних особистісних і професійних самоперетворень, побудови успішної професійної кар'єри (Старинська Н.В., 2015).

Значний вплив на процес самоактуалізації здійснюють умови, в яких знаходиться людина, тому доцільно говорити саме про «ситуативну самоактуалізацію», яка виражає актуалізацію людини свого потенціалу в конкретних життєвих ситуаціях. У студентському віці навчально-професійна діяльність визначає мотиваційну спрямованість на самоактуалізацію студентів-психологів.

Емпіричне дослідження проводилось впродовж 2016-2017 років на базі Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірку склали 50 осіб, студенти I і III курсу, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія» у віці від 17 до 22 років.

З метою вивчення особливостей усвідомлення студентами-психологами (1, 3 курси) значення, сутності та специфіки процесу самоактуалізації їх особистості в навчально-професійній діяльності, ми застосували «Тест незакінчених речень» (Кобильнік Л.М., 2007).

Якісний аналіз особистісного сенсу самоактуалізації студентів-психологів засвідчив, що вони в цілому усвідомлюють значення, сутність і специфіку самоактуалізації в процесі навчально-професійної діяльності. Розуміють, що їх

досягнення в житті детерміновані їх власними зусиллями, цілеспрямованістю, бажанням вчитися. Встановлено відмінності особистісного сенсу самоактуалізації й можливостей її задоволення у майбутній професійній діяльності студентів-першокурсників та третьокурсників. Було виявлено, що студенти-психологи 1-го курсу процес самоактуалізації своєї особистості пов'язують з навчанням і перспективною спрямованістю. У студентів-третьокурсників виражене розуміння важливості гармонійного розвитку в становленні особистості, довільної навмисної опосередкованої активності.

З метою виявлення рівня ситуативної самоактуалізації студентів в різних видах навчально-професійної діяльності ми використали методику ситуативної самоактуалізації особистості Т.В. Дубовицької (Дубовицкая Т.Д., 2005). Дану методику ми дещо модифікували для того, щоб виявити у якій мірі різні види навчально-професійної діяльності, сприяють самореалізації. Студентам необхідно оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на питання: Який «Я»: взагалі (частіше всього)?; в процесі навчальної діяльності?; в процесі науково-дослідної діяльності?; в процесі громадської діяльності?; в процесі культурно-масової діяльності?; в спортивній діяльності?

Ми провели порівняльний аналіз отриманих результатів між студентами 1 та 3 курсів навчання, оскільки саме цей період пов'язаний з оволодінням академічними знаннями, формуванням навчальної діяльності.

За результатами дослідження можна сказати, що у студентів-психологів 1-го курсу домінує середній (50%) та низький (33%) рівні прагнення реалізувати себе в різних видах навчально-професійної діяльності. У студентів 3-го курсу переважає високий (61%) та середній (26%) рівні самоактуалізації в конкретних освітніх ситуаціях. Отримані показники свідчать про те, що студенти 3-го курсу в найбільш повній мірі проявляють активність, свої здібності в таких освітніх ситуаціях, як ««Я» взагалі» (76%), «у процесі навчальної діяльності» (70%), «у процесі громадської діяльності» (59%), «у процесі культурно-масової діяльності» (59%), «у спортивній діяльності» (53%) і отримують від цього задоволення, прагнуть до успіхів в справах і домагаються їх. Дещо менший відсоток студентів-психологів 3-го курсу (47%) проявляють себе на високому рівні у процесі науково-дослідної діяльності. Наявля, більшість студентів-психологів 1-го курсу, навпаки, переживають пригніченість, напругу в такій освітній ситуації, як «Я у процесі навчальної діяльності» (52%). Лише (17%) студентів-психологів 1-го курсу виявляють високий рівень самоактуалізації, поведуть себе природно та невимушено в ситуаціях «Я взагалі», «у процесі громадської діяльності» та «у спортивній діяльності».

Отже, ситуативна самоактуалізація особистості студента-психолога дозволяє визначити рівень особистісного зростання, актуалізації його потенціалу на етапі професійного навчання. Реалізуючи свої здібності, студент здійснює безперервний рух до самоактуалізації – єдності професійного та особистісного зростання. Тому головним завданням вищої освіти має стати створення умов, що сприяють розкриттю природного потенціалу студента, актуалізації прагнення до зростання та розвитку протягом всього навчання у

ВНЗ.

Л. В. Степаненко

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

В психології до проблеми «емоційний потенціал» не існує єдиного ставлення, а тим більше визначення цього поняття, як психологічної категорії. Так, більшість дослідників не використовують це поняття взагалі чи використовують більш широко в межах особистісного потенціалу. Без поняття потенціалу в контексті психології особистості неможливо обґрунтувати ключове для нашого дослідження поняття емоційного потенціалу. Але саме поняття особистісного потенціалу теж відрізняється різноманіттям дефініцій, повною відсутністю концептуально-методологічних підходів, пояснюється різноманітністю парадигмальної прихильності авторів різних наукових традицій, що дозволяли б різнобічно дослідити даний феномен.

Питання з'ясування особистісного потенціалу, зокрема емоційного потенціалу, призводять до виникнення проблем у визначенні самого терміну «потенціал». У число цих нових і ще недостатньо осмислених психологічних понять, адекватних для нового витка розвитку психологічної науки, входить і поняття потенціалу. Психологічні словники та підручники з психології не надають визначення терміну «потенціал», оскільки в психології фрагментарно відображаються тільки деякі аспекти цієї психологічної проблеми.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для вирішення якої-небудь задачі, досягнення певної мети; можливості окремої особистості, суспільства, держави в певній галузі. Потенціал як універсальна загальнонаукова категорія, що означає сукупність наявних засобів, можливостей у конкретній області. Найчастіше термін «потенціал» використовується не як специфічне наукове поняття, а як синонім терміну «ресурси» або «можливості». Зазначимо, що таке тлумачення поняття потенціалу, відносить його до категорії особистості, до можливостей і здібностей конкретної людини. В свою чергу, «особистісний потенціал» має широкий діапазон досліджень, котрі відзначаються різноплановістю і відсутністю концептуальних напрацювань.

Сучасні дослідження вітчизняних психологів, у контексті сучасних наукових галузей проблеми особистості покладено в основу численних теоретико-методологічних пошуків, і до поняття потенціалу відносять комплекс різних взаємопов'язаних психологічних якостей та характеристик особистості, які у сукупності входять до значення поняття особистісного потенціалу. Аналізуючи численні наукові теоретичні розробки, нами було виділено декілька напрямків в дослідженні питання особистісного потенціалу, а саме: 1) особистісний потенціал та його прояв у діяльності; 2) загальна проблематика особистісного потенціалу в психології. Якщо в межах першого напрямку дослідників цікавлять дослідження особливостей особистісного потенціалу в контексті їх реалізації в діяльності, професійної взаємодії, управлінської

діяльності, які мають фрагментарні дослідження деяких аспектів цієї психологічної проблеми (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, А.М.Матюшкін, В.М.Мясищев, Б.М.Теплов та ін.). У межах же другого напрямку на перший план висувуються проблеми сутності поняття особистісного потенціалу, його видів, специфіка, складові як психологічного феномену. На нашу думку, найбільш значущими для даного дослідження являється останній напрямок вивчення проблеми потенціалу, що й пояснює детальний огляд конкретних джерел на предмет структури, типізації потенціалу та його дефініції.

У зарубіжній психології поняття «потенціал» розглядається при вивченні мотивації особистості, зокрема динамічних характеристик мотиву, тісно пов'язаних з енергетикою його впливу: як «поведінковий потенціал» (теорія соціального навчання Дж. Роттера); «потенціал активації» (або «потенціал спонукання») Д.С.Берлайна; «потенціал реакції» К.Л. Халла; як «потенція», психологічна сила, що діє на суб'єкта у напрямку до цільової області (соціальна теорія поля К. Левіна). Дослідження потенціалу людини в зарубіжній психології представлені гуманістичним напрямом, в якому потенціал розглядається як вроджені потреби, здібності. Головна ідея гуманістичної психології полягає в тому, що розвиток особистості пов'язаний з реалізацією її можливостей, потенціалу. Зокрема, ця ідея представлена в роботах А.Маслоу про самоактуалізацію – природний потяг людини стати такою, якою вона може стати. К.Роджерс про вроджену тенденцію до самоактуалізації – до розвитку власних можливостей з метою саморозвитку особистості.

Разом з тим, усі дослідження з проблеми особистісного потенціалу розглядають і інші види потенціалів, на яких базується особистісний потенціал: психофізіологічний (В.С.Медведев, Г.М.Зараковський), професійний (І.П.Манюха), енергопотенціал (С.Д.Максименко), інтелектуальний (В.М. Дружинін, Т.В.Прохоренко, Б.Г.Юдін), інноваційний (В.Е.Клочко, Є.В.Галажинський), самовизначення і самореалізації (Д.О.Леонт'єв), духовний (Д.В.Паригін, Е.О.Помиткін, В.Д.Шадріков), комунікативний, ціннісно-світоглядний, мотиваційний, творчий (І.В.Воронюк, В.О. Моляко, О.Л.Шульган), аксіологічний, адаптаційний потенціали (К.О.Абульханова-Славська, А.Г. Маклаков, С.Д.Максименко). Зазначимо, що усі види потенціалів мають пряме відношення до особистісного потенціалу, але описують лише окремі його сторони. Неважко здогадатися, що поняття «потенціал» має внутрішню структуру. І дуже часто відсутність або неможливість формування потенціалу говорить про невикористання всіх складових цього поняття. Однією зі складових такої системи як потенціал, є емоційні структурні компоненти.

Усі автори визначають той чи інший потенціал як інтегративну, системну характеристику суб'єкта діяльності, яка, як і всяка системна властивість, безпосередньо не спостерігається. В.А. Ананьєв запропонував розглядати розвиток особистості людини як «квітку потенціалів», пов'язаних між собою загальним змістом, цілями і технологіями, як гармонійне розкриття потенціалів, що формують в певному сенсі структуру особистості. Кожен потенціал важливий сам по собі і по-своєму впливає на особистість, діяльність, стан

людини, тому мета будь-якої практичної роботи – максимальне розкриття кожного з цих потенціалів (компетенцій) особистості. Один із 8 потенціалів це потенціал почуттів (емоційний аспект здоров'я). Емоційна компетентність – це здатність людини конгруентно виражати свої почуття, розуміти і безоціночно погоджуватися з почуттями інших. Підвищення рівня «емоційного» інтелекту – це розвиток уміння «культивувати» власні почуття, що означає не стримування, емоційних проявів, а цивілізоване їх вираз. До даного потенціалу відносять здатність до усвідомлення, розумінню, управлінню емоціями. Навчання способам реалізації почуттів – важлива виховна задача, сприяюча формуванню в цілому постійно емоційного фону – настрої людини. Гнів, вина, тривога, неспокій, печаль – все це відноситься до нормальних людських переживань. Дані почуття мають від'ємне значення, коли людина їх реалізує зовні або всередині, руйнуючи інших чи себе. До розвитку даного потенціалу відносяться здатності усвідомлювати і розпізнавати емоції, регулювати їх, управляти ними.

Манфред Кетс де Вріс, професор INSEAD, найвідоміший дослідник лідерства, стверджує, що емоційний потенціал – це здатність розпізнавати, адаптуватися і управляти якомога ширшим спектром емоцій. Все це дозволить систематизувати свій досвід і, при цьому, відкрити для себе практичність і ефективність емоцій як інструменту управління і ресурсу для збільшення продуктивності праці і для підвищення власної ефективності і в бізнесі, і в особистих відносинах.

У психологічних дослідженнях особистісного потенціалу, як і емоційного потенціалу, можна виділити напрямки підбору і обґрунтування якостей особистості, що включаються до складу емоційного потенціалу. Обґрунтовується підхід до дослідження емоційного потенціалу з позиції особистісного потенціалу людини, як базової індивідуальної характеристики, як стрижня особистості, за визначенням Д.О. Леонтьєва. Вибір характеристик, що утворюють особистісний потенціал, залежить від мети дослідження і прийнятої дослідником теоретичної концепції. Інтеграція одних характеристик сприяє, а інших – перешкоджає розвитку особистості.

Н. А. Стеценко

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЕВНЕНOSTІ У СОБІ

Забезпечити виховання свідомої відповідальної особистості, здатної на рівні високої компетентності розв'язувати складні та економічні проблеми, приймати самостійні рішення, наполегливо досягати визначених цілей, відстоювати власну позицію, бути впевненим у собі та реалізовувати свій потенціал – це головна мета нашого сучасного суспільства. Впевненість у собі – це основа успіху.

Мета дослідження полягала у виявленні взаємозв'язку впевненості у собі з самооцінкою, самоповагою, самоефективністю, самоактуалізацією особистості та визначенні вікових змін. Було зроблено припущення, що впевненість у собі – це необхідна умова для самоактуалізації особистості.

Експериментальне дослідження проводилось зі старшокласниками,

студентами (віком від 20 до 22 р.), а також педагогами Краснокутської гімназії та ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Загальна кількість респондентів – 55 осіб, з них старшокласників – 25, студентів – 15, а також 15 педагогів.

У ході дослідження були отримані наступні результати.

«Самоактуалізація – це переживання всепоглинаюче, яскраве, самозабутнє, з повною концентрацією і абсолютним зануренням у нього. Це переживання, у якому немає і тіні юнацької боязкості, тільки у моменти таких переживань людина воістину стає людиною. Це миті самоактуалізації, миті, коли людина проявляє своє «Я»» (Маслоу А.Г., 1999).

Найбільш відомим є визначення у вітчизняній психології вченого, психолога Ромека В.Г.: «Впевненість у собі є властивість особистості, ядром якого виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей і задоволення його потреб» (Ромек В.Г., 1997).

У підлітків простежується слабка позитивна кореляція соціальної сміливості з самоактуалізацією та слабка позитивна кореляція ініціативи у соціальних контактах з самоактуалізацією.

У студентів визначається висока значимість позитивної кореляції рівня впевненості у собі, соціальної сміливості та ініціативи у соціальних контактах з самоактуалізацією.

У людей зрілого віку визначається середня позитивна кореляція впевненості у собі з самоактуалізацією.

Встановлена залежність вимірюваних показників від віку.

Отже, людина будь-якого віку прагне до самоактуалізації, знаходженні себе у цьому світі. Самооцінка у молодому віці підвищується, а у зрілому знижується. Самоефективність впродовж життя підвищується, а самоповага знижується.

Впевненість у собі – надзвичайно важлива особистісна якість, – розвинена у досліджуваних на адекватному рівні.

Т. М. Ткаченко

Горлівський інститут іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

АУТОТРЕНІНГ ЯК МЕТОД САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема саморегуляції емоційних станів здобувачів вищої освіти, особливо в ситуаціях адаптації до навчання і під час контрольних заходів, є предметом уваги дослідників, а її складність зумовлює широке поле досліджень. Це зумовлено різноманітністю завдань, що стають перед вченими: діагностика змін в навчальній діяльності і станах особистості, розробка і обґрунтування методів навчання здобувачів, виявлення психологічних і особистісних детермінант, що формують оптимальні для виконання діяльності функціональні стани особистості.

Через проблеми у межах діяди діяльність – особистість здобувачі вищої освіти мають навчитись правильно реагувати на різноманітні негативні впливи,

для того, щоб запобігти проявам емоційного вигорання, хворобам серця, судин, інших внутрішніх органів, зокрема, складно навчитися керувати своїми емоціями.

Уміння керувати власними емоціями та емоційним станом дозволяє оперативно змінювати власний функціональний, фізичний стан. Дослідженнями І. Шульца встановлено, що використовуючи словесні формули, спрямовані на виникнення відчуттів тепла і важкості, можна свідомо домогтися зниження м'язового тону, шляхом самонавіювання цілеспрямовано впливати на різні функції організму. Аутогенне тренування як система вправ, спрямованих на себе і призначених для саморегуляції психічних і фізичних станів, сприяє глибокому м'язовому розслабленню (релаксації), викликає зниження емоційної напруженості, поліпшує функціональний стан центральної нервової системи і роботу внутрішніх органів. Аутотренінг як засіб психологічного впливу на власний організм і нервову систему включає спеціальні вправи, призначені для зміни тону скелетних м'язів і м'язів внутрішніх органів. Активну роль при цьому відіграють словесні самонавіювання, уявлення та чуттєві образи, що викликаються за допомогою вольових зусиль. Важлива комплексність та послідовність у застосуванні методу: релаксація, уявлення, самонавіювання.

Аутотренінг включає вправи, спрямовані на керування увагою, довільне оперування чуттєвими образами, словесні самоінструкції, вольове регулювання тону м'язів, управління диханням. Система керування увагою передбачає вироблення здатності концентруватися і тривало утримувати увагу на будь-якому об'єкті. Здатність оперувати чуттєвими образами виробляється за допомогою вправ, спрямованих на переведення уваги з зовнішнього світу на внутрішній, на відчуття і чуттєві образи. За допомогою спеціально підібраних словесних виразів, що вимовляються з різною гучністю, у плані зовнішньої мови і мови про себе, відпрацьовуються навички вербального самонавіювання. Воно прискорює появу необхідного психологічного чи фізіологічного стану. Словесні самонавіювання поєднуються із певною ритмікою дихання. Вправи, пов'язані з довільною регуляцією м'язового тону, також відпрацьовуються у певній послідовності. Спочатку необхідно навчитись розслабляти і напружувати м'язи, що найлегше піддаються контролю (м'язи рук і ніг), перейти до м'язів, якими важче довільно керувати (м'язи ший, голови, спини, живота), і, нарешті, звернутись до вправ, спрямованих на регуляцію тону м'язів внутрішніх органів. Особливо складними вправами аутотренінгу є такі, що спрямовані на регулювання стану кровоносних судин голови і тіла, їх розширення з метою досягнення стану релаксації і заспокоєння або звуження з метою підвищення тону і активізації організму.

Система аутогенного тренування корисна здобувачам вищої освіти у покращенні стану психічного і фізичного здоров'я, підвищенні розумової та психічної працездатності, сприянні стресостійкості, профілактиці нервового й емоційного напруження.

С. І. Ткачов, В. С. Магеррамова

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ТРЕНЕРІВ ЯК КОМПОНЕНТУ ЇХ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Комунікативна компетентність □ основа практичної діяльності людини. Спеціально організований процес формування комунікативної компетентності гарантує не лише формування і розвиток базових особистісних утворень, але і становлення вищих рівнів соціалізації та результативності в спортивній діяльності.

Формування соціально-комунікативної компетентності у тренерів, є одним з необхідних чинників становлення їх як професіоналів. Джерелами комунікативної компетентності є вроджені особливості особистості, виховання, життєвий досвід, загальна ерудиція і спеціальні методи навчання. Професійна соціально-комунікативної компетентність не може бути сформована стихійно, необхідні спеціальна робота і психологічні умови (Артем'єва Г.П., 2015; Гант О.С., 2016).

Гармонійна взаємодія тренера та спортсмена, високий рівень спрацьованості мають вирішальне значення в досягненні високих результатів на змаганнях (Воронова В.І., 2016).

В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів соціально-комунікативної компетентності тренерів. Формування у сучасних тренерів здатності адекватно виражати свої емоції та вміння брати на себе відповідальність, може виступати запорукою ефективної міжособистісної взаємодії між спортсменами та тренером.

Мета роботи – вивчити особливості агресивності та агресивних форм поведінки у сучасних тренерів.

Організація дослідження. Було досліджено тренерів віком 21 □ 45 років, у кількості 60 осіб. Для обґрунтування актуальності теми проводили теоретико-методологічний аналіз проблеми. Для вивчення показників агресивної поведінки використовували методику «Особистісна агресивність та конфліктність».

За результатами методики «Особистісна агресивність та конфліктність» 18,00 % учасників дослідження, мають низький рівень агресії. Низький рівень агресивності □ зазвичай свідчить про нещирість відповідей респондента, про його прагнення відповідати соціальній нормі. Середній рівень агресивності, мав місце 49,00% обстежених тренерів. Середній рівень агресивності особистості виражається в спонтанності, деякій анонімності і слабкій здатності до гальмування. Звичайно, такий рівень прояву емоційного реагування, обумовлений спонтанною агресією і пов'язаний з невмінням перемикаати агресію на діяльність і неживі об'єкти.

Високий рівень агресивності було виявлено у 33,00% учасників

дослідження. Характерологічні особливості особистостей з високим рівнем агресивності: сприймають велике коло ситуацій як загрози, ворожі їм; надчутливі до негативного ставлення до себе; заздалегідь налаштовані на негативне сприйняття себе з боку оточення; не оцінюють власну агресію як агресивну поведінку; завжди звинувачують оточення у власній деструктивній поведінці.

Очевидно, що вищенаведені риси характеру, як що вони проявляються у сучасних тренерів, призводять до конфліктних ситуацій у професійній діяльності тощо.

Перспективами нашої роботи ми бачимо розробку програми профілактики агресивної поведінки у сучасних тренерів, як компоненту розвитку їх соціально-комунікативної компетенції.

С. І. Ткачов, В. М. Панченко-Скачкова

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ У ФЕХТУВАЛЬНИКІВ 16-17 РОКІВ В СИСТЕМІ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Для підвищення ефективності змагальної діяльності фехтувальників необхідно розвивати в них здатності до реалістичної оцінки власних сил, фізичних якостей, потенційних можливостей і стану готовності до змагань. Формуванню адекватної самооцінки в спортсменів буде сприяти виконання спеціальних вправ, спрямованих на оцінювання якості реалізації техніко-тактичних елементів, опрацювання помилкових дій і оцінка співставлення сил між спортсменами (Воронова В.І., 2013; Гант О.С., 2014).

У нашій роботі здійснено теоретичне обґрунтування й запропоновано нове рішення актуальної задачі – вивчення особливостей особистості фехтувальників 16-17 років, яке полягає в комплексному дослідженні особистісних якостей і розробки на цій основі рекомендацій щодо врахування цих характеристик, в процесі формування їх адекватної самооцінки.

Дослідження особливостей особистості фехтувальників 16-17 років показало, що рівень їх самооцінки, представлений наступними варіантами: завищений рівень самооцінки, оптимальний рівень самооцінки, середній рівень самооцінки, занижений рівень самооцінки. Найчастіше, самооцінка юних спортсменів відповідає завищеному, високому або середньому рівню. Отже, фехтувальників 16-17 років, зазвичай здатні досягати своїх цілей без особливих труднощів, сміливо дивитися в обличчя фактам, усвідомлювати вимоги дійсності, не приховують від себе власні недоліки, не засмучуються через дрібниці і не піддаються випадковим коливанням настроїв. Але серед таких спортсменів, зустрічаються і більш пасивні, які піддаються навіюванню і менш популярні серед оточуючих їх людей. Такі хлопчики і дівчатка надмірно чутливі до критики, вважаючи, що вона свідчить про їх низьку цінність, саме такі спортсмени і складають «групу ризику». Враховуючи результати комплексного психодіагностичного дослідження особливостей самооцінки фехтувальників 16-17 років, нами були виділені основні напрямки її розвитку та корекції до

адекватного рівня: підвищення адекватності власного уявлення про себе і сприйняття інших, зростання індивідуальної відповідальності за досягнення особистих цілей і рішення актуальних спортивних.

Програма формування адекватної самооцінки фехтувальників 16-17 років та її корекції до високого (оптимального) рівня, повинна включати: розвиток рефлексії, кращого розуміння себе та інших, навчання вмінню бути в мирі з самим собою, створення можливостей для самовираження, корекція небажаних особистісних особливостей, поведінки, настрою. У спортсменів основної групи має місце позитивна динаміка рівня самооцінки особистості в процесі всього етапу експерименту. Показники адекватної самооцінки та емоційного інтелекту, вміння вступати в контакт та ставити запитання експериментальної групи стали значно вищі до кінця експерименту, ніж у контрольній групі. Головним критерієм при відборі вправ, спрямованих на формування адекватної самооцінки фехтувальників 16-17 років, повинно стати використання ресурсних технік арт-терапії. Ефективність запропонованих вправ та технік для формування адекватної самооцінки (високого та середнього рівня) фехтувальників 16-17 років, встановлена в ході дослідження, дозволяє рекомендувати їх використання не в програмі психологічної підготовки спортсменів.

Тренерам та спортивним психологам, рекомендуємо вести контроль за основними критеріями самооцінки юних спортсменів протягом року, з метою відбору ефективних засобів і методів впливу на дані характеристики, тому що рівень їх розвитку визначає готовність тенісистів до високої спортивної результативності.

Н. О. Толоконнікова

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

СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ЯК НАСЛІДОК СТРЕСУ

Зростання інтересу до професійного стресу останнім часом не випадковий, оскільки його негативні наслідки впливають не тільки на психічне й фізичне здоров'я окремого працівника, але й на ефективність праці в цілому. Професійний стрес – це багатоплановий феномен, сукупність фізіологічних і психологічних реакцій суб'єктів трудових відносин на складну професійну ситуацію. Професійне вигорання – це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу й призводить до виснаження емоційних ресурсів робітника. Професійне вигорання виникає внаслідок внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «звільнення» від них. Небезпека вигорання полягає в тому, що це не короточасна характеристика, а довготривалий процес.

Прикметно, що сьогодні, наприклад, керівники компаній, стурбовані зниженням прибутку й ефективності, організують тренінги з приводу збільшення продажу, підвищення рентабельності компанії, посилюють вимоги до персоналу, постійно змінюють менеджерів, набирають нових й активних, але мало хто з них звертає увагу, що в основі цих проблем лежить синдром професійного вигорання співробітників. Зараз назріла необхідність

поінформовувати керівників і підлеглих про небезпеку стресів і синдрому вигорання. Так, останнім часом з'явилися антистрес-тренінги, тренінги з управління стресовими ситуаціями, програми навичок саморегуляції та самопізнання. Уникнути синдрому вигорання можна, узявши під контроль стресову ситуацію та свою поведінку в складній ситуації. При цьому в масштабах компанії, фірми, організації тощо особистість має бути на першому місці, а не зневажатися, особливо якщо це найнижча ланка складної структури.

Вигорання – стійкий стан, симптомами якого є зниження мотивації до роботи, підвищена конфліктність і зростаюче невдоволення від виконуваної роботи, постійна втома, нудьга, емоційне виснаження, дратівливість, нервозність та ін. Як реакція на стресові ситуації різна в кожного, так і симптоми синдрому вигорання строго індивідуальні й не проявляються всі одночасно, відзначаються індивідуальними варіаціями. Розвиток синдрому залежить від комбінації професійних, організаційних й особистісних чинників стресу. Залежно від цього відрізняється й динаміка розвитку синдрому. Процес професійного вигорання надзвичайно негативно позначається на діяльності організації в цілому й кожного окремого співробітника зокрема, часом маючи згубний характер для існування установи й людини.

Синдром професійного вигорання – це процес, що розвивається в часі. Свій початок він бере від сильного й тривалого стресу на роботі. У тому випадку, якщо зовнішні та внутрішні вимоги до людини перевищують її власні ресурси, відбувається порушення рівноваги її психофізіологічного стану. Такий дисбаланс призводить до повного виснаження наявних ресурсів і вигорання співробітника. Причиною виснаження ресурсів є некерований стрес. За відсутності конструктивних заходів щодо подолання хронічного стану стресу в професійній діяльності в людини формується комплекс негативних переживань. Порушення адаптивних здібностей становить загрозу як для її особистого здоров'я, так і для організації в цілому. Розвиток синдрому спричиняє активізацію захисних механізмів: апатії, цинічності, ригідності поведінки, зниження значущості досягнень і результатів діяльності.

Останнім часом жертвами синдрому професійного вигорання все частіше стають не тільки представники професій, що допомагають людям (учителі, медичні працівники, психологи та психотерапевти, соціальні працівники), а й представники бізнесу й комерційних структур. Наслідки синдрому негативно позначаються на діяльності організації в цілому. Профілактичні заходи можуть бути розроблені тільки після того, як проблема буде усвідомленою та вивченою. На це потрібно не тільки час, а й розуміння керівництвом організацій і підприємств необхідності подібних заходів.

Д. М. Туркова

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

ПСИХОСОМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ У СТАНОВЛЕННІ ТІЛЕСНОГО Я ДИТИНИ

Психосоматична компетентність (ПСК) □ це система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як

складової цілісного організму та обумовлює можливість ефекту саморегуляції заснованого на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я (Хомуленко Т. Б., 2017). Онтогенез розвитку тілесного Я відповідає стадіям розвитку психіки, а сукупність розвинутої когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів тілесного Я утворюють відповідний рівень психосоматичної компетентності особистості. Так як першим інститутом соціалізації виступає сім'я, а також з родини починається розвиток психіки індивіда, доцільним є вивчення впливу сім'ї на розвиток тілесного Я. У дослідженнях О. Г. Гуменюк, Н. В. Нікітіна, А. В. Фурман, Т. Б. Хомуленко можемо побачити посилення на суттєве значення родинних взаємин та фігури матері у становленні дитячої психіки й тілесного Я зокрема. З огляду на це, нас зацікавило вивчити особливості співвідношення психосоматичної компетентності й взаємин в родині у контексті дитячо-батьківських відносин. Для реалізації запланованої мети нами було діагностовано ПСК за методикою незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» (Хомуленко Т. Б., 2017), а також використано методику «Сімейна соціограма» (Ейдемільер Е. Г., Черемисін О. В., 1990; Ейдемільер Е. Г., 1996, 2006).

Методика «Вербалізація тілесного Я» відноситься до проєктивних, проте, частково стандартизованих, адже у своїй обробці містить присвоєння числових значень за кожною шкалою ПСК й валентність ставлення. Складається з 16 незакінчених речень, на які досліджуваному необхідно було дати 5 варіантів їх завершення, у результаті обробки яких, ми мали змогу виявити кількісні й якісні показники за 8 шкалами: 1. Обізнаність. 2. Прийняття. 3. Інтрацептивність. 4. Метафоричність. 5. Каузальність. 6. Діалогічність. 7. Суб'єктність. 8. Інтегративність. А також визначити загальний показник вербалізації тілесного Я.

Методика «Сімейна соціограма» належить до малюнкових проєктивних методик й уможливорює виявлення положення суб'єкту в системі міжособистісних взаємин та характер комунікації в родині (пряма чи опосередкована). Сутність інструкції для випробовуваного зводиться до того, що йому було необхідно у великому колі намалювати самого себе та членів своєї родини у формі кружечків й підписати їх іменами. Члени родини мали виконувати завдання не радячись один з одним. Результати оцінювалися за наступними критеріями: 1. Кількість членів родини, що потрапили в площину кола. 2. Розмір кружечків. 3. Розташування кружечків відносно один одного. 4. Дистанція між ними.

Наше дослідження, на даному етапі, носить пошуковий характер, тому непринциповим було, що обидві методики дослідження проєктивні. Якісний характер отриманих результатів обумовив обрання адекватних методів статистичної обробки, які уможливлювали б встановлення зв'язку між якісними ознаками. З такою метою нами було використано непараметричний показник тісноти зв'язку: коефіцієнт асоціації (коефіцієнт зв'язку) Q-Юла. За допомогою побудови таблиць спряженості між двома якісними ознаками: ПСК та критеріїв сімейної соціограми, що мали альтернативний вираз, нами було визначено наявність статистично значущого суттєвого зв'язку між зазначеними ознаками

на рівні 0,79. Подальше наше дослідження вимагає посилення статистичної процедури з визначення окремих зв'язків між шкалами (критеріїв, у випадку методики «Сімейна соціограма») обох методик. Застосування коефіцієнту колігації W , також запропонованого Юлом, з метою визначення кореляції альтернативних ознак. Проте, вже зараз, можемо говорити, що виявлені тенденції між ПСК та системою міжособистісних взаємовідносин в родині потребують ґрунтовного вивчення й врахування при розробці програм сприяння оптимального розвитку тілесного Я особистості, дитячої □ зокрема.

Н. М. Терещенко, Л. М. Філоненко

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

ЗВ'ЯЗОК ОБРАЗУ БАТЬКА З ОБРАЗОМ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У ДІВЧАТ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Мета дослідження – дослідити взаємозв'язок образу батька та образу шлюбного партнера у дівчат із неповних сімей.

Задачі: дослідити психосемантичний образ батька у дівчат із неповних сімей, визначити рольові очікування у шлюбі у дівчат із неповних сімей, виявити взаємозв'язок статево-рольових характеристик образу батька та образу шлюбного партнера у дівчат із неповних сімей.

Об'єкт дослідження – уявлення про шлюбного партнера. Предмет дослідження – взаємозв'язок образів батька та шлюбного партнера у дівчат із неповних сімей.

Методи дослідження: методика «Рольові очікування і домагання у шлюбі» А. Волкова, дослідження образу батька та шлюбного партнера методом особистісного семантичного диференціалу (ОСД) О. Л. Кустової, «Колірний тест стосунків» Є.Ф. Бажина та О. М. Еткінда. Статистичні методи: U -критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок та критерій кутового перетворення Фішера, критерій коефіцієнту кореляції рангу Кендала, факторний аналіз.

Вибірку дослідження склали 20 дівчат із неповних сімей та 20 дівчат із повних сімей, віком 20 □ 25 років. Усі дівчата незаміжні та є студентками. У дівчат із повних сімей переважає позитивне ставлення до батька, вони часто спілкуються і проводять час разом. Неповні сім'ї представлені неповними розведеними та неповними позашлюбними типами сім'ї. Дівчата з неповних сімей або зовсім не спілкуються з батьком, або це буває дуже рідко. Батьки розлучилися до 7 років дівчини, замітники батька більшою частиною дідуся.

1. У дівчат із неповних сімей, на відміну від дівчат із повних, більш негативне емоційне ставлення до образу батька, низька оцінка загальної привабливості, сили особистості та емпатійності батька, що пов'язано з особливостями їх сімейної соціалізації.

2. У дівчат із неповних сімей знижується цінність батьківсько-виховної та господарсько-побутової сторін шлюбу. В той же час для них набуває важливості ідентифікація з подружжям та інтимно-сексуальною стороною шлюбу, що виконує компенсаторну функцію, через відсутність прикладу подружніх стосунків. Дівчата із неповних сімей мають надію, що їх шлюб буде краще, ніж той, що не вдався у матері, через направлення уваги саме на ці сторони шлюбу.

Серед показників по очікуванням від шлюбу у групах немає сутньої різниці. Але є розбіжність серед домагань у шлюбі: дівчата із неповних сімей оцінюють себе нижче, ніж дівчата із повних, особливо за батьківсько-виховною шкалою

У дівчат із повних сімей більш цілісне уявлення про шлюб, всі сімейні функції пов'язані між собою, а у дівчат із неповних воно більш ідеалізоване, шлюбні цінності ізольовані одна від одної.

3. У дівчат із неповних сімей маскулітний образ батька, сприймається як сильна особистість, сучасна та з високим соціальним статусом, але лишається емпатійності, впливає на вибір сильного як особистість, емоційного, сучасного та фемінітний партнер. Залежний образ батька сприймається як загально привабливий (показник оцінки), емоційний, емпатійний, впливає на вибір емпатійного та андрогінного партнера. Фемінітний образ батька сприймається як особистість з традиційно жіночими рисами, але лишається загальної привабливості, залежності та емпатійності, впливає на вибір емоційного, залежного та емпатійного партнера. Андрогінний образ батька сприймається як залежний, позбавлений сили особистості, високого соціального статусу, який впливає на вибір партнера з низькою загальною привабливістю (показник оцінки), але високим соціальним статусом і показником сучасності.

В. В. Федорова, Є. В. Фролова

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема творчого мислення на сьогодні входить до кола актуальних проблем сучасної психології. Під терміном «творче мислення» мають на увазі один із видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту та новоутворень у самій пізнавальній діяльності по створенню цього продукту. Подібні новоутворення стосуються цілей, мотивації та смислів. Творче мислення слід відрізнати від репродуктивного мислення, у ході якого відбуваються процеси застосування готових вмінь та знань (Тихомиров О.К., 2005).

Молодший шкільний вік є важливим сензитивним періодом у розвитку дитини для закладення основ творчого мислення. Саме у цей час найбільш стрімко відбувається інтелектуальний розвиток дитини, розвиваються індивідуальні особливості та здібності дитини, починається перебудова усіх її пізнавальних процесів. Саме це створює основу для інтенсивного розвитку власне творчого мислення. При своєчасному впливі на цей процес можна досягти потенційно високого рівня творчого мислення, що полегшить розвиток самостійності для створення продукту діяльності молодшого школяра без вказівок вчителя.

Мета нашої роботи полягає у дослідженні рівня творчого мислення у молодших школярів та у розробці на цій базі психологічного тренінгу, направлено на розвиток творчого мислення у молодших школярів.

Для діагностики особливостей вербального та невербального творчого мислення у молодших школярів було використано батарею тестів О. Туник

«Діагностика творчого мислення», а для вивчення зв'язку творчого мислення та прояву інсайту було використано метод розв'язання інсайтних задач, які надавалися у різних модальностях сприйняття (усно, візуально, у предметному плані), та були орієнтовані на виконання різних дій: просторове переміщення на площині, просторове переміщення в уяві, специфічне з'єднання об'єктів на площині тощо. Результати оброблялися шляхом розрахунку критерію для порівняння залежних вибірок Т – Вілкоксона до початку проведення тренінгу та після його завершення.

У дослідженні взяли участь 40 осіб (20 хлопців та 20 дівчат), які навчаються у 4 класі спеціалізованої школи № 162 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Харкова. Усіх учасників було розподілено на 2 групи: експериментальну, яка брала участь у тренінгу, та контрольну, в якій було проведено діагностику творчого мислення для порівняння із результатами першої групи. У кожній групі було 10 дівчат та 10 хлопців.

За результатами попередньої діагностики було визначено аспекти творчого мислення, які можна розвивати шляхом проведення тренінгу. Тренінг орієнтований на молодших школярів (3-4 класів), загальна тривалість – 20 годин. Учасники зустрічалися 5 разів на тиждень по 2 години; усього 10 занять протягом 2-х тижнів влітку 2017 року під час роботи літнього шкільного табору. При побудові тренінгу ми дотримувалися традиційної схеми тренінгових занять, що складається з розминки, основної частини та ритуалу прощання. Далі ми стисло наведемо основні вправи кожного тренінгового заняття. План занять є орієнтовним і може бути коригованим в залежності від віку групи, її обсягу та потреб учасників.

План тренінгу розвитку творчого мислення у молодших школярів:

1) «Наснаження та заохочення». Основні вправи: вправа на знайомство, «Каляки-маляки» – вправа з каракулями;

2) «Розвиток конвергентного мислення». Основні вправи: «Схожість та відмінність», «Ланцюжок»;

3) «Розвиток дивергентного мислення». Основні вправи: «Пошук протилежних предметів», «Складення речень», «Пошук сполучних ланок», «Можливі способи використання цеглини», «Необмежені асоціації»

4) «Розвиток гнучкості мислення». Основні вправи: «Зміна звичних зв'язків спільності», «Зміна звичних зв'язків перетворення дій», «Як скласти інструкцію?»;

5) «Розвиток швидкості мислення». Основні вправи: «Вставити слово», «Перерахувати слова із заданою буквою», «Перерахувати об'єкти із заданою ознакою»;

6) «Розвиток інсайту». Основні вправи: інсайтні задачі у різних модальностях сприйняття (усні, візуальні, у предметному плані), орієнтовані на виконання різних дій: просторове переміщення на площині, просторове переміщення в уяві, специфічне з'єднання об'єктів на площині;

7) «Розвиток оригінальності мислення». Основні вправи: гра «Впиши слово», «Данетки», «Розумні учні», «Поганий сон»;

8) «Розвиток асоціативного мислення». Основні вправи: «Розгадування друдлів», «Пошук асоціацій, яких не вистачає», «Підходящі асоціації»;

9) «Розвиток уяви». Основні вправи: «Внутрішній мультфільм», «Постановки незвичних проблем», «Пантоміма», «Чарівна сумка»;

10) «Шлях у майбутнє». Основні вправи: «Я беру із собою...», «Подарунки групі».

В ході дослідження було отримано такі результати та висновки:

– за результатами обробки даних експериментальної групи молодших школярів після проведення запланованих десяти тренінгових занять було виявлено, що показники вербального та невербального творчого мислення, такі як швидкість, гнучкість та оригінальність мислення, мають достовірні відмінності між показниками до та після проведення тренінгу ($p < 0,01$). Це підтверджує ефективність розробленого тренінгу та дієвість підібраних вправ для розвитку різноманітних аспектів творчого мислення дитини. Однак, лише за показником гнучкості невербального творчого мислення спостерігається відсутність достовірних відмінностей ($p > 0,05$), що вказує на схильність молодших школярів дотримуватися старих стратегій при виконанні невербальних завдань, зокрема, пов'язаних із малюванням або оперування вже готовими зображеннями. Це можна пояснити змістовним наповненням шкільних уроків малювання, на яких усіх дітей вчать малювати лише одним способом певний набір зображень;

– результати контрольної групи молодших школярів показали відсутність достовірних відмінностей ($p > 0,05$) між показниками творчого мислення, отриманими на початку та наприкінці нашого дослідження. Разом із тим, показник оригінальності невербального творчого мислення вказує на високу достовірність відмінностей ($p < 0,01$) результатів, отриманих до і після дослідження. На фоні відсутності відмінностей серед інших показників це можна пов'язати із новим досвідом та знаннями, здобутими учасниками контрольної групи під час проведення дослідження та робити висновок про те, що оригінальність є найбільш чутливим показником, що має потенціал змін у цьому віці. Тому для підвищення рівня оригінальності мисленні достатнім є навіть приділення уваги до проблеми розвитку мислення дітей;

– показники появи інсайту в обох групах (експериментальній та контрольній) продемонстрували відсутність будь-яких достовірних відмінностей у змінах до та після тренінгу ($p > 0,05$). Отже, можна зробити висновок, що у молодшому шкільному віці цей аспект мислення ще знаходиться у зоні формування та не підлягає довільному контролю і рефлексії, що утруднює його цілеспрямований розвиток.

Загалом, отримані нами результати вказують на досить високу ефективність розробленої програми тренінгу для розвитку творчого мислення у молодших школярів, і на можливість її подальшого застосування на практиці.

Ю.І. Фельдман,

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВАЛЕОУСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ

Валеоустановка – компонент спрямованості особистості, який відповідає за підтримання здоров'я і подолання хвороби, характеризується готовністю до певного способу сприйняття, відносини і реагування в ситуаціях, які стосуються здоров'я людини. О.С. Васильєва та Ф.Р. Філатов (Васильєва О. С., Філатов Ф.Р., 2001) виділили і охарактеризували чотири типи валеоустановок:

1. Ресурсний тип – передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, відрізняється повнотою і диференційованою уявленнє як про здоров'я так і про хвороби, позитивним настроєм, активністю в подоланні хвороби і підтримці власного здоров'я.

2. Маніпулятивний тип валеоустановки відрізняється тим, що власне самопочуття є способом впливу на інших, уявлення про хворобу є більш диференційованими, позитивний настрій залежить від регламентацій значущих інших, а ставлення до власного здоров'я характеризується пасивністю, у поведінці часто відзначаються захисні реакції, агресивні тенденції і демонстративні стратегії.

3. Підтримуючий тип валеоустановок базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї, характеризується недостатньою сформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, їх фрагментарністю, настрої залежить більшою мірою від емоційного стану значущих інших, а не від позитивного підкріплення або відсутності негативних дій з боку інших, у поведінці необхідність піклується про інших стає основною умовою активізації ресурсів.

4. Дефіцитарний тип валеоустановок характеризується несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, залежністю емоційного компонента від позитивної стимуляції з боку значущих інших, загальною пасивністю по відношенню до здоров'я і хвороби, наявністю страхів, підвищеною тривожністю.

За результатами кореляційного аналізу показників валеоустановки за авторською методикою та низкою показників психологічного здоров'я людини було визначено наступне. Позитивне та адекватне ставлення до свого здоров'я характеризує особистість з домінуванням ресурсного типу валеоустановки. Таким чином, більш конструктивні типи ставлення до хвороби характеризують ресурсний тип валеоустановки. Усі інші типи валеоустановок пов'язані з менш конструктивними ставленнями о хвороби, що характеризується неадекватним, викривленим уявленням про хворобу та її наслідки, мотиваційними розладами по відношенню до здоров'я. Отже, валеоустановка може розглядатись як психологічний предиктор ставлення до хвороби та здоров'я.

Ресурсний тип валеоустановки виявився пов'язаним з психосоматичними установками більш конструктивного змісту, дефіцитарний – негативним зв'язком з ними, а підтримуючий та маніпулятивний типи валеоустановок пов'язані з психосоматичними установками амбівалентного характеру. Ресурсний тип валеоустановок передбачає високу самооцінку здоров'я, вітальність, соціальне, фізичне та рольове функціонування особистості у період молодості, у той час як інші валеоустановки характеризуються негативним зв'язком з самооцінкою здоров'я.

Ресурсний тип валеоустановки передбачає низький рівень вираженості конфронтаційного копінгу та уникнення, високу міру розвитку копінгів прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Дефіцитарний тип валеоустановки позитивно пов'язаний з копінгом дистанціювання, пошуку соціальної підтримки, запобігання, негативно – з позитивною переоцінкою. Маніпулятивний тип валеоустановки позитивно корелює з показниками конфронтаційного допінгу, запобігання, негативно – з копінгамі самоконтролю, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Підтримуючий тип валеоустановки позитивно корелює з копінгом пошуку соціальної підтримки.

Існують позитивні зв'язки ресурсного типу валеоустановки з показниками соціально-психологічної адаптації, оптимізму та життєстійкості. Маніпулятивний, дефіцитарний та підтримуючий типи валеоустановок негативно пов'язані з показниками соціально-психологічної адаптації, оптимізму та життєстійкості.

М. О. Цеменко

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДРАМАТИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО МЕТОДУ

Для вивчення іноземної мови українською молоддю створені, на перший погляд, бездоганні умови: одинадцять років навчання іноземної мови у школі та обов'язково один рік навчання іноземної мови незалежно від спеціальності у вищих навчальних закладах. Дванадцять років має бути достатніми для оволодіння мовою на високому рівні, але натомість більшість випускників університетів не володіють вивчаємою мовою навіть на елементарному рівні. Тому постає питання щодо ефективності традиційного методу викладання іноземної мови, що домінує у нашій країні, і пошуку альтернативних методів навчання в умовах сучасного освітнього простору. Такою альтернативою може стати драматико-педагогічний метод навчання, що вже достатньо давно є популярним в розвинутих країнах, але ще не поширений у нашій країні. Цей метод навчання враховує психологічні бар'єри на шляху оволодіння новою мовою, тому є психологічно безпечним і легким для особистості.

До сьогодні існує стереотип щодо вибору методів викладання. Зокрема традиційні методи вважаються більш універсальними і частіше використовуються на практиці. Натомість альтернативні методи навчання іноземних мов до сих пір сприймаються такими, що адресовані конкретній аудиторії слухачів і можливі до використання в специфічних закладах, тобто мається на увазі, що державні школи та вищі навчальні заклади пріоритетно застосовують традиційні методи, хоча альтернативні методи не потребують особливих умов. Єдине, що для цього потрібно, це компетентний підготовлений викладач і вмотивований учень.

Серед сучасних методик найбільш ефективною називають методику навчання через драму, тобто драматико-педагогічний метод навчання іноземних мов, що полягає в поєднанні вивчення лексичного матеріалу з використанням

технік акторської майстерності з обіграванням реальних, повсякденних ситуацій. Цей метод викликає у учнів потребу спілкування, пробуджує бажання розуміти і бути зрозумілими іншими. Крім того він сприяє створенню психологічного комфорту на уроці.

Метод драматизації набув особливої популярності на Заході у 60-тих роках ХХ ст., зокрема у зв'язку із діяльністю Дж. Рассіаса, професор Дартмутського коледжу в США, який розробив новий метод викладання іноземних мов під назвою «Драматико-педагогічний метод». Дж. Рассіас здобув ступінь доктора, вивчаючи драму у Сорбонському університеті та мав акторську практику у Франції, він успішно застосовував свій метод насамперед у викладанні французької у США. Проте, його метод активно запозичають й для викладання інших мов – німецької, англійської, тощо. Більше того, на сьогодні розробленням цього методу займаються американські, австралійські, австрійські, британські, канадські, данські, мексиканські, французькі, німецькі та швейцарські науковці та педагоги.

Згідно зі системою навчання Дж. Рассіаса, кожний викладач займається щодня з кожним класом по 50 хвилин. Звичайно, у функції викладача входить передбачення певного мовного матеріалу – граматичного, лексичного, фразеологічного, а також риторичних схем, мовленнєвих актів, дискурсних практик. Працюючи за методом Дж. Рассіаса, що полягає у підтриманні швидкого темпу мовлення, сценічній техніці ораторського мистецтва, викладач читає новий текст, розглядає граматичні елементи і пояснює урок, тобто формує граматичну і лексичну основу для практичної навчальної діяльності учнів. Дж. Рассіас запровадив практику, коли учням, що вже оволоділи його авторським методом і мають більш високий навчальний рівень, доручається самостійно провести фрагмент уроку. Такий підхід дає змогу більш досвідченим учням відчувати свій рівень знань, відчувати себе спеціалістом там, де нещодавно був лише учнем.

До особливостей драматико-педагогічного методу також можна віднести те, що на всіх заняттях іноземної мови учні розмовляють виключно цією мовою. Пропонуючи слова, викладач не перекладає, а мімічно або пантомімічно обігрує їх, а заняття проводяться таким чином, що кожен протягом 50 хвилин говорить мінімум 65 раз.

З опису методу Дж. Рассіаса помітно, що основним видом драми, що застосовується на уроці, є рольова гра. На уроці іноземної мови кожен вчитель може використовувати рольові ігри і для цього не потрібні спеціальні умови. Хоча метод драматизації тісно пов'язаний з театральним мистецтвом, але він не передбачає спеціального сценічного обладнання, дорогих лаштунків, яскравих костюмів, професійного гриму та виснажливих багатогодинних репетицій, «все що треба – це кімната, наповнена людьми». Натомість метод перейняв певні театральні техніки – концентрацію, релаксацію, регуляцію голосу, ритму, дихання, техніку «мантія експерта» (студенти грають експертів з певного питання, що спонукає розвиток навичок критичного мислення), театральну оповідь (викладач читає текст, студенти розігрують, показують пантоміму), імпровізацію, рольову гру.

Серед переваг методу називають і підвищення зв'язності та природності (інтонації, жести, міміка) мовлення, забезпечення контекстами, відсутність стресу. Також науковці наголошують на посиленні мотивації до вивчення мови, оскільки залучено людські ресурси групи, кожен поводить себе по-іншому і це дає унікальні результати, таким чином виникає спонтанна творчість, уява, дослідження, які залежать від студентів, які працюють разом. Проте не слід ототожнювати драматизацію в навчальному процесі з психодрамою. Ця навчальна техніка не передбачає розв'язання особистісних проблем студентів, глибокого психоаналізу тощо, хоча й сприяє поліпшенню багатьох психологічних чинників, зокрема дає можливість розвинути такі важливі навички, як оцінювання, створювання, досліджування, конструювання запитань, розв'язування проблем, будування гіпотез та здатність до емпатії, а також досягнути внутрішні та міжособистісні здобутки (почуття впевненості в собі та взаєморозуміння іноземною мовою), підтримання уваги, поєднання досвіду вивчення мови з особистісним життєвим досвідом, стимуляція творчості, покладення більшої відповідальності за навчання на студента, розвиток комунікативних навичок. Порівняно з традиційними методиками викладання мови у методі драматизації змінюється роль і поведінка викладача – він менше контролює процес навчання, а більше стає його активним учасником.

У своїй дисертації доктор Ф. Вольгерс порівнює результати навчання німецької мови при застосуванні методу Дж. Рассіаса і традиційних методів. Виявляється, в першому випадку під час випускних іспитів учні показали значно вищі результати. Так, результат з аудіювання краще на 33%, з мовлення на 60%, з граматики на 30%. Останній результат найбільш важливий, оскільки в традиційних методах граматиці приділяється більше часу. Це підтверджує такий факт: учні краще запам'ятовують, використовуючи мову, ніж аналізуючи її. 58% учнів, що навчалися за методом Дж. Рассіаса, оцінили свої здібності мовлення оцінкою «5», в той час як лише 25% учнів, що навчалися за традиційними методами, могли відповісти те саме. Ф. Вольгерс пояснює це тим, що Дж. Рассіас і вчителі-асистенти використовують як вербальні, так і невербальні способи: вони говорять лише вивчаємою мовою і інколи використовують мову жестів і міміку (James O. Freedman, 1990).

Н. О. Чайкіна

*Полтавський національний педагогічний університет імені .В.Г. Короленка,
м. Полтава*

СПЕЦИФІЧНІСТЬ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Структура професійної адаптації фахівця відображає специфіку диспозиційно-рефлексивного підходу до аналізу співвідношення між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним, які відносяться до специфічних компонентів, що обумовлені змістом нормативних вимог до адаптивної поведінки у типовій, соціально-нормативній професійній ситуації. Диспозиційно-рефлексивний підхід дозволяє розглядувати вищі рівні образу «Я-фахівець» через аналіз рівня розвитку когнітивно-інтелектуальних навичок, фахового потенціалу і рефлексивних можливостей, що сприяють емоційному та особистісному

задоволенню. Ми розглядаємо диспозиційно-рефлексивну концепцію адаптації фахівця через співвідношення її структурних компонентів, що утворюють інваріантно організовану систему, в якій базові компоненти визначають стійкість поведінки, почуттів і відношень з людьми; посередні компоненти визначають збалансовану систему узагальнених соціально-економічних настанов на різноманітну взаємодію з господарським середовищем у виробничих ситуаціях; а ситуаційні компоненти визначають готовність до оцінки і дії у конкретних (мікроекономічних і соціальних) умовах професійної діяльності. Психологічне забезпечення діагностики професійної адаптації фахівця спирається на комплексне врахування усіх її характеристик (Чайкіна Н.О., 1988, 2016).

Взаємостосунки між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним підкоряються логіці просторової близькості-віддаленості, семантика якої може бути описана з активним використанням багатовимірних предикатів, які консолідують внутрішню консистентність самосвідомості фахівця. Для особливих же професійних умов характерна нерівномірна частотність домінуючого елемента професійної адаптації, що виявляється у певній модальності, яка найбільш часто проявляється у професійній діяльності. В силу такого різного оцінчого маркеру багатовимірного простору професійної діяльності виникає специфічний аналіз діяльнсної структури професійної адаптації фахівця. Це положення координується з даними, які отримані по валідизації розробленого нами опитувальника для діагностики рівня адаптованості і діяльнсної структури професійної адаптації фахівця. Професійна адаптація фахівця є рухливим, нерівномірним і динамічним процесом: домінуючий компонент може змінюватися з накопиченням мінімального досвіду діяльності, що обумовлює нестійкість цього діагностичного показника та можливу прогностичність на значних часових відрізках професіоналізації фахівця. Первинне накопичення компетенції зводиться до засвоєння певних шаблонів, які зближують операційні системи, а подальше накопичення професіоналізму приводить до певної дивергенції – формування адаптивних стратегій і індивідуального стилю діяльності. Наявність значимих і інтерпретуємих статистичних зв'язків свідчить про різнобічне співвідношення одних і тих же компонентів у межах різних індивідуальних систем функціональної організації професійної адаптації. У різних виробничих ситуаціях домінуючий елемент професійної адаптації може змінювати не тільки рівень, але й знак кореляції між структурними компонентами. Мінливість домінуючого елемента професійної адаптації пов'язана з розвитком компетенції, яка реалізується у формі збагачення репертуару когнітивних і рухових навичків і вмій – операційного складу та смислових і рефлексивних – мотиваційного складу діяльності.

Такий підхід передбачає розглядувати взаєморозташування структурних компонентів професійної адаптації через ступінь співпадіння експектації молодого фахівця стосовно виробничого простору діяльності з реальною психологією виробничого середовища, яка включає і ступінь реалізації необхідних професійно важливих якостей.

О. А. Чаркіна

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ «ЯК ПЕРЕТВОРИТИ СТРЕС ІЗ ВОРОГА НА СОЮЗНИКА?»

Підлітковий вік характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і вступом у доросле життя. У цей період увесь організм людини виходить на шлях активної фізіологічної та біологічної перебудови. Глобальна перебудова організму призводить до загальної нестабільності, диспропорції у фізичному і гетерохронії у психічному розвитку, що в свою чергу стає причиною підвищеної стомлюваності, зниження працездатності, суперечливості почуттів. Підліткам також властива тривожність, занепокоєння, агресивність, збудливість, дратівливість, негативізм, забіякуватість, меланхолія, конфліктність, загострення почуття власної гідності та образливості, що може призводити до стресових станів.

Причинами стресу можуть стати події, прямим наслідком яких є зростання фізичної і психічної напруги, наприклад, виникнення проблемної ситуації, пов'язаної із загрозою неуспішності, дефіциту часу, невизначеністю. Підлітки відрізняються також підвищеною конфліктністю. У конфліктній ситуації у підлітків наростає роздратування, гнів, можуть виникати такі почуття, як злість, ненависть, страх, образа, відчай, безнадія, безпорадність, самотність, що обумовлюють посилення психологічного стресу.

Підлітковий вік супроводжується великою кількістю стресогенних чинників. Так, в роботі «Психологія стресу і методи корекції» (Щербатих Ю.В., 2008) зазначено, що серед психологічних чинників провідного значення у підвищенні чутливості до стресу набуває акцентуованість особистості, поскільки в умовах емоційного стресу саме особи з акцентуованими патохарактерологічними рисами найбільш схильні до виникнення нервового перенапруження, а в підлітковому віці акцентуованість характеру порівняно поширена.

Стрес є досить складним явищем, однак існує велика кількість методів подолання стресу. Вибір методів залежить від позиції психолога, специфіки проблеми, особливостей клієнта: соціальних – статусу, професійних – роду занять, статевих, у т.ч. гендерних, релігійних – типу віросповідання, вікових – ступеня сформованості вольової саморегуляції тощо.

З метою оволодіння навичками стрес-менеджменту (управління стресом), потрібно, насамперед, сформувати своє власне конструктивне ставлення до стресу. Більшість людей вважають стрес тортурами, яких хотілося б уникнути. І це найбільша перешкода на шляху до оволодіння методами, засобами, техніками і навіть цілими технологіями подолання негативних наслідків стресу. Уникнути стресу неможливо, тому що він супроводжує усі стадії і процеси життєдіяльності людини, потрібно навчитися методикам копінгу, тобто

виробити свій стиль (стратегію) долаючої, пристосовницької поведінки.

Шлях до оволодіння методами управління стресом починається з наміру стати володарем власного життя. Прожити день, не розгубивши сконцентровану енергію, плідно реалізуючи власний потенціал, економно використовуючи власні ресурси □ ось завдання, що перетворює життя на захоплюючу гру.

Навчившись контролювати неприємні ситуації, в які несподівано потрапляє підліток, він перетворює їх у хвилюючий і цінний життєвий досвід, автоматично вважаючи, що саме такі кризові моменти дозволяють продемонструвати свої найкращі якості і зробити життя більш повноцінним, а діяльність □ результативною.

У подоланні стресових реакцій значну роль відіграє рівень стресостійкості, що забезпечується психологічними механізмами саморегуляції, самоконтролю, психоемоційної стабілізації, емоційного інтелекту особистості. Всі зазначені складові стресостійкості вивчаються з позиції системного (Голіков Ю.Я., Костіна А.Н., 1996), суб'єктивно-діяльнісного (Брушлинський А.В., 2001) та функціонального (Крапівінцева С.І., 1998) підходів. Так, низка авторів (Джеджула О.М. та ін., 2007) стверджують, що стресостійкість як інтегративна властивість особистості передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після впливу стресогенних чинників. До визначальних внутрішніх чинників формування і розвитку стресостійкості особистості відносять Я-концепцію особистості, інтернальний локус контролю, розвиненість комунікативної сфери, змістові характеристики структурних компонентів стресостійкості особистості. Зокрема, високий рівень стресостійкості передбачає врівноваженість, упевненість у собі, боротьбу зі сором'язливістю, низький рівень особистісної тривожності, самоконтроль, самовладання; певні характеристики мотиваційної сфери (мотивація соціальної значимості навчальної і трудової діяльності, професійної майстерності, досягнень), високий рівень інтернального локусу контролю, готовність діяти. Визначальними характеристиками первинної стресостійкості вважають швидкість переробки інформації, рухливість нервових процесів, надійність, витривалість, точність і продуктивність діяльності. Провідні стратегії боротьби зі стресом, що характеризують стресостійкість, – це асертивні дії, активність особистості у взаємодії, пошук соціальної підтримки та соціальних контактів.

Людині важко навчитися управляти власними емоційними реакціями в стресових ситуаціях через особливості нейрогуморальної регуляції поведінки, що пов'язана з фізіологічними процесами нервової діяльності. Через вікові особливості психічного розвитку особливо важко це вдається підліткам, котрим властива дисгармонійність, акцентуованість характеру, різка зміна настрою і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно велике коло полярних відчуттів. Тому дуже важливо допомогти підліткам навчитися опановувати свою поведінку і краще адаптуватися у стресових ситуаціях.

У зв'язку зі слабкою дослідженістю особливостей перебігу і подолання підліткового стресу і майже повною відсутністю методичних розробок у цьому напрямку ми вирішили адаптувати (з деякими суттєвими модифікаціями) корекційно-розвивальні вправи для дорослих, запропоновані в роботах В.І.

Розова, М.Є. Сандомирського, Т.Б. Хомуленко, Т.С. Яценко, Мері Хартлі та ін. Результатом нашої роботи є комплексна програма «Як перетворити стрес із ворога на союзника», у основу якої покладено різні технології стрес-менеджменту: ресурсного копіngu, тайм-менеджменту, релаксаційні тілесно-зорієнтовані методи, медитативні техніки, аутосугестію та візуалізацію.

О. В. Чернякова, Л. Г. Шахвердієва

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ», м. Бахмут

ДО ПИТАННЯ ПРО НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Психолого-педагогічна освіта – джерело формування і розвитку професійної культури сучасного фахівця, ядром якої є гуманістична спрямованість особистості, духовність і професіоналізм.

На сучасному етапі розвитку освіти приділяється особлива увага вивченню питання значення спілкування в професійній педагогічній діяльності. Одним з актуальних і до кінця не вивчених аспектів даного питання є вивчення невербального компонента.

Невербальний компонент спілкування відіграє істотну роль у процесі взаємодії сучасного фахівця педагогічної освіти з дітьми, оскільки відомо, що різні засоби невербального спілкування (жести, міміка, поза, погляд, дистанція) виявляються в деяких випадках більш виразними і дієвими, ніж слова.

Питання невербального спілкування були предметом дослідження в працях таких учених, як І. Беха, М. Гайдукевича, І.Горелова, М.Крічлі, В.Лабунської, О.Леонтьєва, Ч.Моріссі, А.Піза, О.Чернякової, Дж. Фаста та ін). Аналізуючи дослідження вчених, це питання до сьогодення часу залишається дуже актуальним.

Розглядаючи спілкування як процес діяльності людини можна зазначити, що воно включає в себе все різноманіття духовних, національних, ціннісно-світоглядних, ціннісно-знанневих і матеріальних форм життєдіяльності людини. Спілкування розглядається як один з видів людської діяльності – як «діяльність спілкування», «комунікативна діяльність». Зауважимо, що вчені (Леонтьєв О.О., 1981). та (Кан-Калик В. А., 1990), виділяють саме ці три основні сторони спілкування – інтерактивну, перцептивну та комунікативну сторони. Комунікативна сторона спілкування пов'язана з виявленням специфічно інформаційного прогресу між людьми як активними суб'єктами, тобто їх установок, цілей, намірів.

Між тим варто зазначити, що засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, перш за все мовлення, а також невербальні засоби спілкування – оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), пара- і екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплювання в мовлення, наприклад, паузи), система організації простору комунікації і, нарешті, система контакту очима (Лабунська В.О., 2000).

Враховуючи це, можна визначити місце невербальних засобів у процесі

спілкування.

1. Треба почати з того, що невербальні компоненти спілкування є частиною орієнтованої основи спілкування для комунікатора. Іншими словами, характер спілкування з самого початку частково задається просторовими і деякими іншими візуальними «ключами», причому в цій ланці абсолютно несуттєво, яке місце невербальні компоненти будуть займати в самому процесі спілкування.

2. Однак невербальні компоненти спілкування можуть розглядатися і з погляду реципієнта, як частина орієнтованої основи для його комунікативної діяльності. Під цим кутом зору невербальні «ключі» можуть бути загальними для комунікатора і реципієнта, а можуть бути значущими лише для останнього; це частина таких «ключів», яка з точки зору комунікатора входить у виконавчу фазу його комунікативної діяльності.

3. Невербальні компоненти спілкування можуть виступати і як частина виконавчої фази спілкування, не будучи значущими для процесу спілкування в цілому і лише доповнюючи, уточнюючи, змінюючи розуміння повідомлення реципієнтом.

4. Нарешті, вони можуть бути абсолютно незначущі для реципієнта, будучи свого роду витратами власне комунікативної поведінки.

Так, необхідно зазначити, що невербальна комунікація в цілому відіграє величезну роль у людській взаємодії, переважно «працюючи» і на підсвідомому рівні психіки. Вона є одним з основних засобів передачі зворотнього зв'язку з партнером в спілкуванні.

Варто наголосити, що у психолого-педагогічній літературі (Бех І.Д., 2009.; Леонтьєв О.О., 1981; Чернякова О.В., 2015) все частіше говорять про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності. Досвід показує, що для успішної взаємодії з дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи. Усі його знання та практичні вміння можуть передаватися учням тільки через систему живого і безпосереднього спілкування.

Змістом праці сучасного фахівця педагогічної освіти є сприяння психічному розвитку дітей та його корекція, а головним «інструментом» виступає його психічна взаємодія з дитиною, а саме педагогічне спілкування.

Варто зазначити, що спілкуючись з учнями, фахівець педагогічної освіти, інакше кажучи вчитель, значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до будь-чого, отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. Жести, міміка, погляд, поза часом виявляються більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає погляд, яким він може висловити своє ставлення до учня, його поведінки, мотивувати учня.

Разом з тим, особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає система жестів. Жестикуляція вчителя є для учнів одним з індикаторів його відносин до них. Характер жестів учителя з перших хвилин створює певний настрій у класі.

У спілкуванні вчителя учнями велике значення має і тон мовлення. За

твердженням фахівців, інтонація при спілкуванні дорослих може нести до 40 % інформації. Однак при спілкуванні з дитиною вплив інтонації збільшується.

Як показує досвід, для успішної взаємодії з дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи, важливо досягнути розвитку та гармонійної єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості кожного фахівця педагогічної освіти, також важливим елементом професійної педагогічної діяльності вчителя є саме встановлення психологічного контакту з дітьми, взаєморозуміння через спілкування. Передача інформації від вчителя до учня здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації, а саме невербальні засоби спілкування відіграють важливу роль і в регулюванні взаємовідносин, і в встановленні контактів, а також визначають емоційний фон як вчителя, так і учнів, що сприяє гармонійному розвитку особистості кожної дитини.

Отже, невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії вчителя з дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, вчитель повинен уміти спілкуватися з дітьми навіть не розмовляючи, повинен брати до уваги не тільки мовлення учня, а й кожен його жест, погляд, кожен рух, розкриваючи власний внутрішній потенціал кожної дитини, збагачуючи її духовний, емоційно-почуттєвий досвід, що дозволить кожній дитині самореалізуватися в соціумі.

О. Г. Шайда, Н. П. Шайда

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Актуальність проблеми становлення професійного мислення сучасних студентів педагогічних вищих навчальних закладів визначається тим, що мислення майбутнього вчителя як складна внутрішня психічна діяльність повинно забезпечити як пізнання ним своєї професійної дійсності і себе самого, так і можливість свого професійного розвитку у процесі вирішення протиріч між соціально-професійними вимогами і можливостями особистості. В умовах нестабільності, постійних соціально-економічних змін, девальвації багатьох установлених в минулому культурних та моральних цінностей особливі вимоги висувуються до підготовки вчителів гуманітарного профілю, які покликані всебічно сприяти формуванню особистості учнів, розширенню їх кругозору, розкриттю творчого потенціалу.

Під професійним мисленням у сучасній психологічній науці розуміється мислення людини у процесі розв'язання професійних задач, професійної діяльності (Ю.К. Корнілов); компетентне мислення, яке визначається інтелектуальними умінями вирішувати практичні професійні завдання (Д.М. Кавтарадзе); вищий рівень професійного розвитку мислення, якому властивий творчий характер (Ю.М. Кулюткін); вид мислення, який оперує різноманітними евристичними прийомами вирішення професійних творчих задач (О.К. Тихомиров); специфічно-фахове, системне, практично спрямоване, оперативне й творче мислення (Н.І. Пов'якель); вищий пізнавальний процес

пошуку, вияву і вирішення проблемності у професійній діяльності (М.М. Кашапов); опосередковане і узагальнене відображення людиною професійної реальності, поінформованість про шляхи отримання нових знань щодо різних сторін і способів їх перетворення; уміння ставити, формулювати і вирішувати завдання професійної діяльності (А.К. Маркова, Н.П. Локалова). Аналіз літератури засвідчує неоднозначність трактування поняття «професійне мислення», виділення основних компонентів його структури.

Професійне мислення вчителя у роботах сучасних дослідників розглядається, як ієрархізований ланцюг розумових процесів, співвіднесених із цілями навчально-виховного процесу, які характеризуються своєрідністю структури, змістовного (синтези спеціальних знань) і практично-дійового (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що відрізняються своєрідними якісними характеристиками (опосередкованість об'єктом праці, проблемність, конструктивність, конкретність) (О.К. Осіпова); складне інтегральне утворення, сукупність якостей, властивих як будь-якому практичному мисленню (невідривність від реалізації та виконавця, пізнання взаємодіючої системи, дієвість тощо), так і специфічних для нього, найважливішими з яких є прогностичні та конструктивні компоненти (Н.А. Степанова); інтегроване психологічне утворення мотиваційних, змістовно-операційних, рефлексивно-самооцінюючих ознак у спрямованості особистості на виявлення, осмислення й вирішення професійних завдань, пов'язаних з навчанням і розвитком школярів (Л.Р. Джелілова); процес, пов'язаний з самою професійною діяльністю і зумовлений особливостями цієї діяльності й рівнем мислення самого вчителя (Т.Д. Андропова); спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності завдяки усвідомленню сутності педагогічних явищ (С.Т. Каргін); як особливий склад розуму, специфічна спрямованість якого адекватна сутності виховної діяльності (В.Є.Тамарін і Д.С.Яковлева); як своєрідне «педагогічне бачення» навколишнього світу, що відображає психолого-педагогічні і професійні знання, способи розумових дій і установок особи вчителя (Л.В. Турищева).

Тому, насамперед, враховуються деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній галузі.

Розвиток професійного мислення є важливою складовою процесу професіоналізації людини й передумовою успішності професійної діяльності. Важливе місце в розвитку професійного мислення займає етап навчання у ВНЗ, в рамках якого закладаються основи становлення мислення майбутнього фахівця. Питання щодо необхідності цілеспрямованої роботи в педагогічному навчальному закладі з формування фахового мислення у майбутніх вчителів вирішувалися у дослідженнях Л.Р. Джелілової, Т.Ф. Кузенної, О.К. Осіпової, Н.А. Степанової, В.Є. Тамаріна, Д.С. Яковлевої та ін. Дослідники пов'язують формування професійного мислення майбутніх вчителів з розвитком логічної культури мислення; з набуттям уміння застосовувати психологічні і педагогічні теорії, категорії, принципи і закони до конкретних педагогічних ситуацій; з

розвитком педагогічної інтуїції; з формуванням підґрунтя діалектичного мислення; із засвоєнням методів і процедур наукового мислення; з формуванням здатності до професійної рефлексії, уміння вести діалог в ході спілкування з учнями; з формуванням предметного наукового мислення в галузі спеціалізації. Констатується важливість того, щоб прийоми професійного мислення формувалися не стихійно, а спеціально відпрацьовувалися під час навчання у ВНЗ.

Вивчення специфіки професійного мислення студентів гуманітарного профілю на різних етапах навчання показало, що від першого до п'ятого курсу у студентів-філологів спостерігається підвищення рівня інтелекту, здатності встановлювати асоціативні зв'язки, метафоричності й швидкості мислення. Разом із тим, спостерігається зниження показників здатності переключатися з одного способу рішення завдання на інший. Від третього до п'ятого курсу відбувається підвищення показників вербальної креативності, аналітико-синтетичної діяльності, цілеспрямованості мислення, вміння розуміти переносне значення прислів'їв, диференційованості та цілеспрямованості суджень, рівня розвитку мовленнєвих процесів. Від першого до третього курсу зрушень за даними показниками не визначено.

Структура професійного мислення студентів-філологів найбільшою складності набуває на п'ятому курсі навчання і характеризується більшою, ніж у студентів попередніх курсів, інтегрованістю змістовних і динамічних характеристик мислення, зв'язками художньо-метафоричного мислення, вербальної креативності та рефлексивності мислення з іншими його характеристиками.

Отже, становлення професійного мислення студентів – складний процес, який вимагає вдосконалення операцій, процесів, видів і форм мислення, а також якостей розуму майбутнього фахівця. Дослідники трактують розвиток професійної діяльності як різномірний процес, як перехід від нижчих рівнів репродуктивної діяльності до вищих з перевагою продуктивних, творчих дій, що спираються на розумовий акт. Відповідно розвиток професійного мислення студентів можна уявити, як перехід від мислення академічного до мислення власне професійного, як трансформацію окремих видів і властивостей мисленнєвої діяльності відповідно до завдань та умов майбутньої професійної праці.

К. А. Штихан

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА КУРСАНТІВ ХНУВС

Емпіричне дослідження мало за мету вивчення особливостей взаємозв'язку особистісних факторів прийняття рішень та відповідальності студентів та курсантів.

Було вирішено такі задачі: 1. Вивчити стан проблеми відповідальності та особистісних факторів прийняття рішень у сучасній психологічній науці. 2. Вивчити особливості взаємозв'язку морально-етичної відповідальності та

особистісних факторів прийняття рішень студентів та курсантів. 3. Вивчити особливості взаємозв'язку локусу контролю особистості та особистісних факторів прийняття рішень студентів та курсантів.

У роботі застосовані теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент) методи аналізу проблеми.

В методичний комплекс вивчення взаємозв'язку особистісних факторів прийняття рішень та відповідальності студентів та курсантів включено наступні методики: Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності (В.П. Прядейн). Опитувальник рівня морально-етичної відповідальності особистості (І.Г Тимошук). Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (Т.В. Корнілова). Методика діагностики локалізації контролю особистості (О.Г. Ксенофонтова).

В результаті теоретичного аналізу визначено, що проблему відповідальності вивчали такі вчені, як С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, Б.Ф. Ломов. Їхні роботи були спрямовані на вивчення відповідальності як властивості суб'єкта життєдіяльності. В.Ф. Сафін, Е.Н. Сидорова, В.П. Прядейн вивчали структуру відповідальності, К. Муздибаєв досліджував прояви відповідальності в різноманітних життєвих ситуаціях. К. Ясперс, Р. Мей, В. Франкл, К. Роджерс вивчали персональну відповідальність.

Емпіричне дослідження показало наступне. Чим більше студенти зосереджені на відстеженні можливої небезпеки в навколишньому середовищі, тим більше вони здатні до навчальної, професійної і будь-якої іншої активності, що переслідує досягнення конкретної поставленої мети, у професійній діяльності студенти виявляють схильність до прийняття відповідальності на себе, упевнені в тому, що сили, які впливають на їх здоров'я, значною мірою є результатом їх активності. Чим менше студенти стримують власну активність, щоб уникнути ймовірних неприємностей, тим менше вони використовують особистий досвід при виконанні відповідальних завдань.

У групі курсантів, чим більше курсанти зосереджені на відстеженні можливої небезпеки в навколишньому середовищі, легше приходять до стану готовності при наявності небезпеки або сприятливих можливостей, тим більше вони здатні до вибору власної долі завдяки своїй унікальній духовності. Чим більше курсанти пильно стежать за всім, що відбувається навколо, яка загрожує постійна небезпека, тим більше вони здатні до будь-якої діяльності пов'язаної з подоланням труднощів, спрямованої на досягнення життєвих цілей, тим менше вони вважають себе причиною власних досягнень і готові докладати зусиль для досягнення позитивних результатів в майбутньому, менше здатні до навчальної, професійної і будь-якої іншої активності, що переслідує досягнення конкретної поставленої мети, проявляють ініціативу і приймають відповідальність на себе в сфері соціальних відносин, тим менше вважають себе компетентними в міжособистісних відносинах, якій притаманні такі характеристики, як обізнаність, авторитетність.

Отже, дослідивши взаємозв'язок відповідальності з прийняттям рішень студентів та курсантів, ми бачимо, що в групі курсантів виявлено більшу кількість взаємозв'язків, ми можемо припустити, що отримані нами результати

свідчать про те, що в курсантів складніші умови навчання ніж у студентів, у зв'язку з несенням служби, постійним контролем діяльності навіть у вільний час, заборобою покидати територію та суворим покаранням при порушенні або не виконанні наказів, тому для курсантів фактори прийняття рішень тісніше пов'язані із відповідальністю.

К. М. Шубчик

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

ВПЛИВ ХАРАКТЕРУ НА ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ

Питання самотності завжди було актуальним для людства. Це пов'язано з наstabільністю політичної та соціальної ситуацій протягом усієї історії людства, а також з особливостями психіки кожної окремої людини. Інтенсивні зміни в політичній, економічній, культурній сферах життєдіяльності суспільства активно впливають на структуру міжособистісних стосунків та самосвідомість людини. Проблема вже розглядалась такими відомими філософами як А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ф. Ніцше та інші.

Всі дослідники сходяться на тому, що самотність у загальному розумінні пов'язана з переживанням людиною відірваності від співтовариства людей, сім'ї, історичної реальності, гармонійної природної світобудови. Як наприклад, слова одного з класиків психології людини Б.Г. Ананьєва: «По мірі гігантського зростання міст і масових комунікацій... зростає самотність людини, посилюється конфлікт між людиною як суб'єктом спілкування і знеособленість його в сфері спілкування...». При цьому важлива різниця між самотністю та ізоляцією, так як фізична ізоляція від соціуму не є ознакою самотності, але може провокувати відчуття.

Велике різноманіття людських характерів, в свою чергу, робить соціальні взаємодії доволі складним та багатофакторним процесом. Такі типи, як наприклад епілептоїд або психастенік, можуть страждати на самотність через такі особливості власного типу, як жорсткість та агресивність, або ж тривожність та сумніви, невпевненість. Через це можна зробити висновок, що існують більш схильні до самотності люди, а кожний тип характеру може провокувати розвиток самотності, через свої особливості.

В нашому дослідженні розглядається відчуття самотності як феномен та його зв'язок з окремими типами та особливостями характеру. Досліджувані – переважно студенти 18-20 років, в кількості 40 осіб.

В результаті дослідження було встановлено кореляцію:

- застрягаючого типу та самотності ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,01$).
- дистимного типу та самотності ($r_{xy} = 0,37$; $p < 0,05$; $r_{xy}^2 = 0,55$; $p < 0,001$).
- невротичності та самотності ($r_{xy} = 0,36$, $p < 0,05$).
- депресивності та самотності ($r_{xy} = 0,48$, $p < 0,01$ $r_{xy}^2 = 0,62$, $p < 0,0001$).
- сором'язливості та самотності ($r_{xy} = 0,41$, $r_{xy}^2 = 0,58$, $p < 0,0001$).
- екстраверсії-інтроверсії та самотності ($r_{xy} = 0,49$, $p < 0,01$).
- емоційної лабільності та самотності ($r_{xy} = 0,48$, $r_{xy}^2 = 0,56$, $p < 0,001$).

Також встановлено негативну кореляцію:

- товариськості та самотності ($r_{xy} = -0,34$, $p < 0,05$, $r^2 = -0,44$, $p < 0,01$).

- врівноваженості та самотності ($r_{xy} = -0,50$, $r_{xy2} = -0,49$, $p < 0,01$).
- гіпертимного типу та самотності ($r_{xy} = -0,35$, $r_{xy2} = -0,38$, $p < 0,05$).
- маскулінності □ фемінності та самотності ($r_{xy} = -0,33$, $p < 0,05$, $r_{xy2} = -0,45$, $p < 0,01$).

Відокремлюється поняття самотності як почуття, як процесу, як відношення, як життєвої позиції та як стану.

Встановлено значущі кореляції деяких типів характеру та самотності. Використано метод анкетування (4 опитувальника). Згідно з результатами дослідження найбільший вплив на відчуття самотності мають депресивність та сором'язливість, які проявили найбільші кореляції та дають можливість спиратися в перш за все саме на їх особливості, з урахуванням інших якостей з перелічених вище, при роботі із відчуттям самотності.

О.О. Щербакова,

ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук України», м. Харків

ОПИТУВАЛЬНИК ЦІЛЕЙ ДОСЯГНЕННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Опитувальник цілей досягнення було розроблено А. Еліотом і Х. МакГрегор (Elliot A.J., McGregor H.A., 2001). Російськомовна адаптація методики була здійснена Т.О. Гордєєвою і В.А. Барановою (Гордєєва Т.О., 2013). Нами було перекладено на українську мову 16 пунктів методики Т.О. Гордєєвої та В.А. Баранової, створено інструкцію: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згоден».

При перевірці надійності опитувальника було здійснено видалення пунктів 7 та 11, що призвело до збільшення надійності до величини альфа 0,823 і всі 14 пунктів мають високу надійність. Кінцева версія опитувальника цілей досягнення у навчанні містить 14 пунктів.

Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. Факторизації зазнали 14 з 16 пунктів опитувальника, які нижче будуть вказані за своїми первинними номерами. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням було виділено три фактори, які не корелюють один з одним.

Перший фактор (інформативність 23,2%) утворили пункти: 9, 1, 5, 13, 16 (представлені у порядку убування факторного навантаження). Зміст цього фактору утворили переважно пункти, які входять до шкали результативного наближення (наприклад, пункт 9 «Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів»), а також 16 «Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників» вказує на те, що він може бути позначений як *фактор цілей переваги над однокласниками*. *Другий фактор* (інформативність 17,5%) об'єднав наступні пункти: 6, 10, 14, 2, 12 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 6 із

найбільшим навантаженням «Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю», полягає в тому, що він відображає *цілі уникнення навчальної невдачі*. До фактору увійшли пункти, що в оригінальній версії опитувальника входять до шкали цілей уникнення, а також 12 – шкали результативного уникнення. *Третій фактор* (інформативність 14,17%) об'єднав наступні пункти: 15, 3, 4, 8 (також перераховані у порядку убуття факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 15 із найбільшим навантаженням (0,860) «Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо», полягає в тому, що він відображає *фактор цілей вдосконалення навчання*.

Отже, кінцева версія опитувальника «Опитувальник цілей досягнення у навчанні» містить такі шкали — *цілі переваги над однокласниками* (5 пунктів), *цілі уникнення навчальної невдачі* (5 пунктів) та *цілі вдосконалення навчання* (4 пункти). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (120 учнів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,784$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Емпірична перевірка та верифікація цієї моделі показала, що існують три основні цілі навчальної діяльності – 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічною успішністю у школярів; 2) цілей вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілей переваги над однокласниками, яка взаємообумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ (продовження)

МЕТОДИКА «ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ЩОДО ПАЛІННЯ»

МЕТОДИКА «ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ОТНОСИТЕЛЬНО КУРЕНИЯ»

TECHNIQUE "RESEARCH OF SOCIAL MENTAL SETS CONCERNING SMOKING"

© Крамченкова В.О., м. Харків

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

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

Соціально-психологічне вивчення паління дозволяє розкрити латентні соціальні механізми, що лежать в її основі, виявити соціокультурний механізм залучення людини до паління, виявити тенденції розвитку тютюнопаління, з'ясувати ставлення різних груп до проблеми паління.

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВПЛИВУ ПАЛІННЯ НА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВЛИЯНИЯ КУРЕНИЯ НА СЕМЕЙНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

PSYCHODIAGNOSTICS TECHNIQUE "INFLUENCE OF SMOKING ON FAMILY FUNCTIONING"

© Крамченкова В.О., м. Харків

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

соціального контролю.

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

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

МЕТОДИКА «ПАЛІННЯ ЯК ЗАМІЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ГОЛОДУ»
МЕТОДИКА «КУРЕНИЕ КАК ЗАМЕЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ГОЛОДА»
TECHNIQUE "SMOKING AS REPLACEMENT OF PSYCHOLOGICAL HUNGER"

© Крамченкова В.О., м. Харків

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

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

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

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

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

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

та інше).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В процесі обробки та інтерпретації результатів тестування оцінюється кількість варіантів завершення речень та їх емоційно-оцінний тон. Методика

може бути використана для психодіагностики системи здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я особистості на різних етапах онтогенезу, починаючи з юнацького віку.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абсаямова Лариса Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Августюк М.М. – аспірантка, Національний університет «Острозька академія», м. Острог

Агаркова Альбіна Ігорівна – аспірантка кафедри практичної психології, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

Антонович Світлана Олександрівна – кандидат філологічних наук, викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, м. Харків

Аркатова Олена Сергіївна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Артеменко Валерія Ігорівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Бабатіна Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський національний університет, м. Херсон

Барабаш Вікторія Вікторівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Березка С.В. – студент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Біленька Ірина Григорівна – старший викладач кафедри танцювальних видів спорту, фітнесу і гімнастики, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Білокобиленко Анастасія Володимирівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Білоцерківська Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, м. Херсон

Богдан Дар'я Миколаївна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків.

Большакова Анастасія Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури, м. Харків

Бочелюк Віталій Йосипович – Доктор психологічних наук, професор, Завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету, м. Запоріжжя

Бречка Дар'я Михайлівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії суспільно-політичних проблем, Національний університет повітряних сил імені І. Кожедуба, м. Харків

Бужинська Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Бур'ян Анастасія Юріївна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Бурейко Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Валюх Едуард Володимирович – аспірант, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків.

Василевська Олена Іванівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри

психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Василенко Інесса Садігівна – викладач кафедри педагогіки та психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Вдовіченко Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Вертель Антон Вікторович – кандидат філософських наук, викладач кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Власова Олена Іванівна – доктор психологічних наук, професор завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

Вострокнутов Леонід Дмитрович – кандидат юридичних наук, доцент, професор кафедри важкої атлетики та боксу, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Галата Оксана Станіславівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Гальцова Світлана Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Гандзілевська Галина Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Острозька академія», м. Острог

Гант Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогії і психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Гапоненко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Гапонов Костянтин Дмитрович – кандидат медичних наук, доцент кафедри наркології Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України

Гардаш О.В. – магістр кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг

Гармаш Олена Вадимівна – практичний психолог Харківської гімназії № 46 імені М.В. Ломоносова, м. Харків

Гармаш Олена Миколаївна – аспірант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Гога Наталія Павлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків

Головіна Олена Юрійвна – кандидат психологічних наук, м. Харків

Гончаренко Владислав Віталійович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Гошовська Дарія Тарасівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Грицук Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Губарев Богдан Віталійович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Гура Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І.А.Зязюна, Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

Гусев Андрій Ігоревич – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ДВНЗ Університет менеджменту освіти, м. Київ

Давоян Єлизавета Едуардівна – Аспірант кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Даниленко Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Даниленко Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Данилов Олександр Сергійович – президент Незалежної асоціації психотерапевтів, керівник авторської школи гіпнозу, психотерапевт, сексопатолог, психолог, м. Харків

Дацун Галина Олексіївна – асистент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Дворніченко Лариса Леонідівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Діомідова Наталя Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Дорожко Ірина Іванівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Дорошева Ольга Василівна – магістрант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Доцевич Таміла Іванівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Доценко Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Дроботун Олена Сергіївна – директор медичного центру «Ріа+Мед», науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Миколаїв

Дрюченко Майя Олександрівна – кандидат медичних наук, асистент кафедри пульмонології, фтизіатрії та фізіотерапії з курсом психіатрії факультету післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Ужгородського національного університету МОН України

Євдокимова Наталя Олексіївна – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, м. Миколаїв

Єгорова Олена Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Єльчанінова Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Єрмакова Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент

кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Жванія Тарас Валеріанович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди, м. Харків

Задіранова Ганна Вікторівна – практичний психолог Миколаївської загальноосвітньої школи № 17 імені В.Г.Саражана, здобувач Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Зайцева Ольга Олександрівна – асистент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Заїка Євген Валентинович – доцент, кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, м. Харків

Зіза Євгенія Олександрівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди, м. Харків

Злишков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ

Зубко Сергій Олександрович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Іванцова Наталя Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, м. Миколаїв

Каламаж Вікторія Олегівна – викладач кафедри міжнародних відносин, Національний університет «Острозька академія», м. Острог

Каламаж Руслана Володимирівна – доктор психологічних наук, доцент, професор, проректор з навчально-виховної роботи, Національний університет «Острозька академія», м. Острог

Квасник Ольга Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

Кватирук Олександр Геннадійович – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди, м. Харків

Кирилова Дар'я Станіславівна – аспірант кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Кисельов Костянтин Сергійович – аспірант кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Клименко Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.Короленка, м. Полтава

Кобзар Аліна Вікторівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди, м. Харків

Козира Петро Володимирович – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ МВС України, м. Львів

Колчигіна Анна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Косов Максим Віталійович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Костікова Ольга Володимирівна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Крамченкова Віра Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Крупейчик Олександр Олександрович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків.

Кряж Ірина Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології, Національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

Кувічко Вікторія Віталіївна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кудрявченко Ганна Вікторівна – студентка, Херсонський національний університет, м. Херсон

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми

Кузіна Євгенія Ігорівна – магістрант, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Кузнецов Олексій Ігоревич – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнецова Марія Маратівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнецов Марат Амірович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кушніренко Ірина Борисівна – асистент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Лаврінченко Віталій Анатолійович – аспірант кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава

Лапіна Марина Дмитрівна – аспірант, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет

Лисенко Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лисечко Маргарита Валеріївна – асистент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Ломакін Геннадій Іванович – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лугова Марія Сергіївна – бакалавр, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Магеррамова Вусалія Сахраб кизи – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків.

Малик Ярослава Костянтинівна – старший викладач кафедри педагогіки і психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Малюченко Олександр Олександрович – магістрант, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Мамічева Олена Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний

університет», м. Слов'янськ

Маренич Ганна Владиславівна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Марков Артур Рубенович – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник ЦНДЛ Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України, м. Харків

Маркова Анна Сергіївна – кандидат психологічних наук, старший лаборант кафедри сексології, медичної психології, медичної і психологічної реабілітації Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України, м. Харків

Маркова Маріанна Владиславівна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри сексології, медичної психології, медичної і психологічної реабілітації Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України

Матвєйчук Вікторія Олегівна – магістрант, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Меднікова Ганна Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Мельничук Майя Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава

Метельська Наталія Йосипівна – аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава

Миколасинко Інна Євгеніївна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Михайленко Оксана Юріївна – кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Мілорадова Наталя Едуардівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Національний університет внутрішніх справ, психолог, сертифікований тренер, м. Харків

Мірошник Зоя Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава

Мовчан Яна Олександрівна – кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна, Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

Мотрук Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Мудрак Ігор Аркадійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Найчук Вікторія Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, Університет «Україна», м. Вінниця

Науменко Роман Олександрович – студент, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Невідюк Ірина Олександрівна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Нестеренко Маргарита Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент

кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Нікітіна Оксана Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Ніколасенко Сергій Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Олейник Нарміна Оруджівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон

Олефір Валерій Олександрович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Національного університету імені В.Н. Каразіна

Омельченко Марина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Орлова Альона Вікторівна – магістрантка кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Остапчук Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Павлик Олена Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Панасенко Елліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Панов Микита Сергійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, м. Запоріжжя

Панченко-Скачкова Вероніка Миколаївна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Паргалаєн Інна Іванівна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Пасько Катерина Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Петрук Аліна Федорівна – студентка, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Пивоварчик Ірина Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса

Пижова Владислава Олександрівна – студентка, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Підбуцька Ніна Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна, Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

Підчасов Євген Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Платова Карина Олександрівна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Погорєлова Марія Олегівна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Поденко Антон Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Полілуєва Інга Володимирівна – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Полторацька Марина Володимирівна – магістрант, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Полянникова Вікторія Вікторівна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Попова Галина Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна, Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

Потапова Анастасія Дмитрівна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Пухно Світлана Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, м. Суми

Радько Ольга Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Харківська державна академія культури, м. Харків

Роговський Александр Михайлович – доктор філософських наук, професор кафедри соціології, політології і культурології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Саврасов Микола Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, Доцент кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Самолісова Оксана Володимирівна – викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки, Національний медичний університет, м. Харків

Сапельнікова Тетяна Станіславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Седих Кіра Валеріївна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава

Сергєєва Тетяна Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Національного університету будівництва та архітектури, м. Харків

Скрипник Надія Григорівна – викладач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Слюсаренко Кирило Романович – студент, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Сосніхіна Світлана Євгенівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри філософсько-психологічної антропології та кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Старинська Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Степаненко Лариса Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Стеценко Наталія Анатоліївна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Сухенко Яна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку, докторант, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН

України, м. Київ

Сушко Вікторія Вікторівна – практичний психолог загальноосвітньої школи № 140, м. Харків

Тарасова Тетяна Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Терещенко Надія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії, Національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

Ткаченко Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент докторант кафедри психології Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

Ткаченко Тетяна Михайлівна – магістрант, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Ткачов Сергій Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Толоконнікова Наталя Олександрівна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Томіна Зоряна Анатоліївна – завідувача департаментом арт-терапії Асоціації психологів-психотерапевтів, м. Кривий Ріг

Туріщева Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Туркова Дар'я Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Уланова Ганна Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми

Усик Дмитро Борисович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми

Федорова Владислава Володимирівна – магістрант, Національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

Фельдман Юлія Ігорівна – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Філоненко Любов Михайлівна – магістрант, Національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

Фоменко Карина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Фролова Євгенія Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії, Національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

Хворост Христина Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, арт-терапевт, бізнес-тренер, керівник тренінгового центру «СКHealthAcademy», м. Луцьк

Хомуленко Борис Владиславович – кандидат психологічних наук, доцент, м. Харків

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Цеменко Маргарита Олександрівна – бакалавр, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Чайкіна Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри

психології, Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка, м. Полтава

Чаркіна Олена Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Чередник Ганна Олександрівна – студентка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Черенщикова Дар'я Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Чернякова Олеся Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Чугасва Наталія Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Національного університету харчових технологій, м. Київ

Шайда Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Шайда Олександр Геннадійович – кандидат психологічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Шاپовал Іванна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Шапвалова Владислава Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармацевції Національного фармацевтичного університету, м. Харків

Шахвердієва Лєла Гюльонланівна – магістрант, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут

Шевцов Сергій Олександрович – кандидат педагогічних наук, Харківський науково-дослідний експертно-криміналістичний центр МВС України, заступник директора, м. Харків

Шевяков Олексій Володимирович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дніпровського гуманітарного університету, м. Дніпро

Шестопалова Олена Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Шило Оксана Сергіївна – асистент кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Штихан Карина Анатоліївна – магістрант, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Штученко Ірина Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна Національного технічного університету «ХП», м. Харків

Шубчик Костянтин Миколайович – магістрант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Шукалова Ольга Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Щербак Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, м. Суми

Щербакова Олена Олександрівна – практичний психолог Харківської гімназії № 169; ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук України», м. Харків

Наукове видання

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

**Матеріали науково-практичної конференції
(Каталог психотехнологій; тези доповідей)**

28 жовтня 2017 року

*Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів наданих авторами публікацій з
правками редколегії. Відповідальність за зміст матеріалів та достовірність викладених
фактів несуть автори публікацій*

Відповідальний за випуск – Т.Б. Хомуленко
Комп'ютерна верстка – Т.М. Сльчанінова, Н.В. Даниленко,
Л.М. Лисенко, М.О. Нестеренко
Дизайн обкладинки – К.І.Фоменко

Підписано до друку 31.10.2017.
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура «Таймс». Умов. друк. арк 18,72.
Тираж 200 прим. Замовлення № 673

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів та розповсюджувачів видавничої продукції:
серія ДК № 4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні ТОВ «ПромАрт»
61023, м. Харків, вул. Весніна, 12.
тел. (057) 717-28-80 e-mail: promart_order@ukr.net