

Каталог - 2019



**ХАРКІВСЬКИЙ
ОСІННІЙ
МАРАФОН
ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТОВАРИСТВО ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г. С. СКОВОРОДИ
Кафедра психології



СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НАПН УКРАЇНИ
АСОЦІАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ ХАРКОВА
МІЖРЕГІОНАЛЬНА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ СПРІЯННЯ РОЗВИТКУ СИМВОЛДРАМИ
ВСЕУКРАЇНСЬКА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА АСОЦІАЦІЯ (ХАРКІВСЬКИЙ ОСЕРЕДОК)

*З нагоди 215 річниці ХНПУ імені Г.С.Сковороди,
130-ї річниці з дня народження І.А. Соколянського (1889-1960),
115-річчя В.І. Аснїна (1904-1956),
95-річного ювілею А.В. Петровського (1924-2006)
та 25-річчя факультету психології і соціології*

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

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

26 жовтня 2019 року

Харків – 2019

УДК 159.9.07
ББК 88

Рецензенти:

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету

Євдокимова Наталя Олексіївна – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика

Романовський Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «ХПІ»

*Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
протокол № 7 від 28.10.2019 року*

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ (каталог психотехнологій; тези доповідей): матеріали III міжрегіональної наук.-практ. конф., м. Харків, 26 жовтня 2019 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2019. 248 с.

ISBN 978-617-7645-81-7

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 редакції.

ISBN 978-617-7645-81-7

УДК 159.9.07
ББК 88

© ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2019
© Колектив авторів, 2019
© Єльчанінова Т.М. (оформлення, обкладинка, Ψ-емблема), 2019

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

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

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

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

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

Крамченкова Віра Олександрівна – д. психол. н., , доц. кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

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

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

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

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

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

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України

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

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

Шандрук Сергій Костянтинович – д. психол. н., проф., професор кафедри психології і соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету

ЗМІСТ

Частина 1. КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

Аркатова О.С. Вправа «Зірка мого життя».....	11
Астахов В.М., Бацилєва О.В., Пузь І.В. Програма психологічного супроводу вагітних з перинатальними втратами в анамнезі	13
Бедлінський О.І., Тарасова Т.Б. Розвивальна творча інтелектуальна гра «Креативність»	15
Бєляєва К.Ю. Програма з профілактики стресових розладів у підлітків «У світі різних емоцій»	16
Большакова А.М. Diary-терапія у психотерапії, консультуванні, Психологічній самопомозі, коучінгу	20
Вишинська-Докучкіна М.В. Тренінг «Конфліктна компетентність: діагностика і корекція стратегій конфліктної поведінки»	23
Гончар Н.О. Комплекс корекційно-розвивальних вправ з формування міжособистісних відносин у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання ...	24
Гордиєнко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А. «Орхідея»: психотерапевтична техніка роботи з сімейними концепціями в методі позитивної психотерапії	25
Гордиєнко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А., Зуєв І.А., Саута С.Л. Діагностична методика ігрової компетентності	26
Дейниченко Л.М. Психотренінг комунікативності.....	28
Доценко В.В. Тренінг протидії інформаційно-психологічному впливу	29
Долгополова О.В., Жидко М.Є., Фаворова К.М. Тренінгова психотерапевтична гра «Смак життя»	31
Жванія Т.В. “Художник і пензель”: діагностика і корекція невербальної взаємодії в парі засобами арт-терапії	34
Жітеньова Т.А. Арт-терапевтична техніка дослідження відносин у парі «Я + Ти + Відносини».....	35
Каменшук Т.Д. Психолого-педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню	36
Крамченкова В.О. Методика «Дослідження рівня сенсорно-інтегративної дисфункції у дітей»	38
Лисенко Л.М. Програма розвитку комунікативної компетентності.....	41
Панчук О.А. Програма занять для педагогів з попередження конфліктів	46
Пономарьова Ю.П. Психопрофілактична програма для учнів середньої та старшої школи «Ціннісні орієнтації особистості підлітків»	48
Радько О.В. Майстер-клас «My body jazz», тілесний образ-Я як компонент саморозвитку особистості в методі танцювально-рухової терапії	51
Романовська Д.Д. Програма факультативного курсу «Основи психологічної культури особистості»	52
Сушко В.В. Психологічна програма для учнів початкової школи «Формування довільності та зосередженості».....	56
Тарасова Н.В. Програма психологічного супроводу спортсменів підлітково-юнацького віку.....	59

Тарасова Т.Б. Методичне забезпечення навчальної дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» для змішаного навчання.....	60
Туркова Д. М. Методика діагностики «Сприймання образу тіла дитиною»	63
Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід до характеристики змісту оздоровчої психотехнології: базові дефініції	64
Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І., Миронович Б.С. Семантичний диференціал «Ставлення до тіла»	66
Цигичко Т.П. Казкотерапія в роботі з дітьми дошкільного віку	66

Частина 2. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

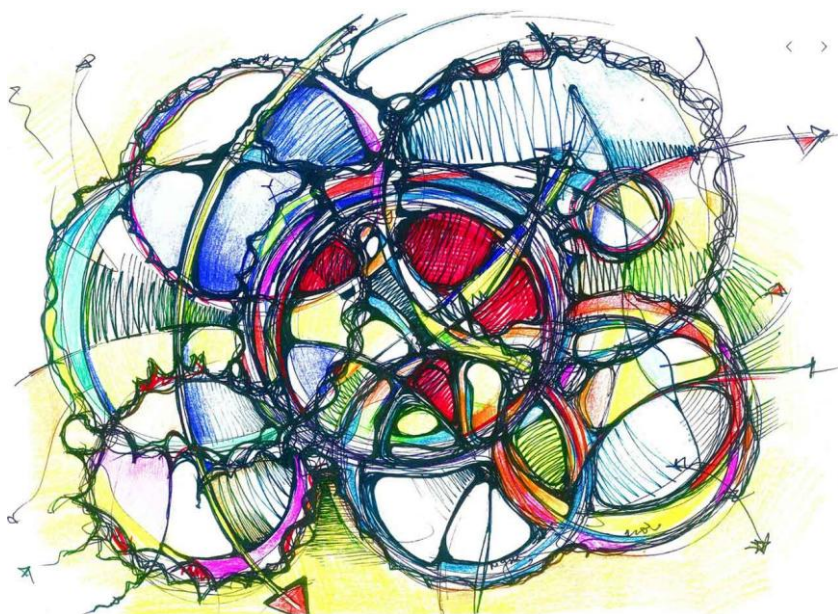
Абсаялмова Л. М. Особистісні детермінанти розладів харчової поведінки	73
Аркатова О.С. Категорія невизначеності в дослідженнях життєвого простору особистості.....	77
Балабай І. С., Малихіна О. Є. Психологічні особливості поведінки лідерів у конфліктних ситуаціях	78
Ветрова Н.В. Психологічні особливості розвитку мотивації підприємницької діяльності в студентському віці: актуальність проблеми	80
Воловик А. С. Особливості невротичних реакцій студентів	82
Галата О.С. Розробка методики діагностики особливостей завзятості у навчальній діяльності студентів та школярів	85
Галушко С.М. Роль сімейно-родинної прив'язаності у становленні особистості молодшого школяра	90
Гармаш О.В. Рушійні кроки змін у педагогічній діяльності на шляху до Нової української школи: психологічний контекст	92
Гога Н.П. Место тревожности в процессе формирования социального доверия.....	96
Даниленко Н.В. Теорія інстинктів в.і. гарбузова як ресурс особистості.....	99
Даниленко Н.М. Особливості ставлення до зовнішності дівчат юнацького віку з різним співвідношенням задоволеності та стурбованості зовнішнім виглядом	102
Дейниченко Л.М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів..	105
Диаб Набил. Время как фактор ценности собственной жизни.....	110
Долусова Н.М. Йога як метод впливу на тривожність особистості	116
Дорожко І.І., Довженко О.О. Булінг в освітньому просторі: реалії сьогодення	117
Сльчанінова Т.М. Аналіз взаємозв'язку гніву, агресивності та індивідуально-психологічних особливостей особистості студенток-психологинь	121
Єрмоленко К.В. Психологічне становлення соціальної креативності майбутніх психологів як невід'ємна частина професійної підготовки	123
Жванія Т.В., Волкова О.Г. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності : діагностика і формування	126
Ілляшенко Т. Д., Жук Т. В. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.....	131
Каменчук Т.Д. Рівнева модель засвоєння просторових знаків та символів як психолого-педагогічна технологія для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями	135
Кисельов К.С., Саврасов М.В. Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації.....	139

Козлітіна О.В., Масловська Ю.С. Особливості використання сучасних настільних ігор у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.....	142
Колчигіна А.В., Демченко А.С. Проблема психологічного благополуччя майбутніх педагогів.....	145
Костикова О.В. К проблеме психотерапии неврозов.....	146
Кузнєцов М.А., Зайка Є.В. Короткочасна пам'ять як механізм формування розумових та кінестетичних узагальнень	147
Лесніченко Н.П. Типологія гендерних стереотипів особистості	153
Лугова М.С., Підчасов Є.В. Психологічні особливості незадоволення дівчат своїм тілом у юнацькому віці	157
Лукова С.В. Психологічні особливості поведінки підлітків-спортсменів у конфліктах.....	160
Меднікова Г.І. Психологічні особливості провідних ставлень підлітків з різним рівнем невротизації	162
Мелешенко М.О. Проблема самотності і усамітнення у сучасному місті: психологічні чинники і наслідки.....	164
Миронович Б.С. Ставлення до тіла як проекція ставлення до матері.....	165
Надьон В. П. Психологічні особливості учнів початкової школи.....	166
Нестеренко М.О. Гендерні детермінанти сімейних стосунків у молодій сім'ї.....	168
Обухівська А. Г. Психолого-педагогічне вивчення навчальних компе-тентностей дошкільників з особливими освітніми потребами.....	171
Обухова Н. О. Різноманітність поглядів на поняття копінг-поведінка.....	175
Одинець О.А., Шукалова О.С. Використання семирівневого підходу, як природної орієнтації психологічного і фізичного здоров'я людини	176
Панок В.Г. До питання розробки алгоритмів діяльності практичних психологів	179
Підчасов Є.В., Наглюк О.А. Роль організаційно-психологічних факторів в адаптації студентів до навчання у ЗВО	182
Поденко А.В. Соціально-психологічні чинники плинності кадрів в організації	185
Романенко О.В. Теоретичні підходи до вивчення тілесності в психології	189
Саврасов М.В. Психологічні механізми моніторингу та контролю у структурі метакогнітивної активності суб'єкта навчально-професійної діяльності.....	192
Савченко М.С. Психологічні підстави використання методу анкетування у дослідженні суб'єктності прокурора	197
Савченко М.С., Саврасов М. В. Теоретичні підстави психологічного дослідження особливостей становлення суб'єктності прокурора	197
Скринник І.В., Пухно С.В. Емоційне вигорання як психологічна проблема сучасності.....	202
Скрипник Н.Г. Задоволеність навчанням та адаптація студентів до закладу вищої освіти	206
Туріщева Л.В., Ткаченко І.В. Настільні ігри як умова соціалізації школярів з порушенням мовлення	209
Цеменко М.О. До дослідження рівня задоволеності своїм життям та життєстійкості людей похилого віку	211
Цигичко Т.П. Казкотерапія в системі роботи закладу дошкільної освіти	213
Чепелєва Н.І. Соціально-психологічний аналіз феномену «чайлдфрі», як трансформації традиційних репродуктивних програм.....	217
Чернякова О.В. До питання розуміння емоцій дітьми з психофізичними вадами розвитку.....	221

Якимчук Г. В. Комплексний підхід в оцінюванні мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку	225
Ярещенко О.В., Підчасов Є.В. Професійне емоційне вигорання працівників правоохоронних органів як психологічна проблема	227
Масалітіна К.О. Фізична привабливість та соціальні відносини: тенденції пошуку щастя сучасної людини.....	230
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	233
ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО ХНПУ	238
ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО АСПІРАНТУРИ ТА ДОКТОРАНТУРИ ХНПУ	241
ІНФОРМАЦІЯ ПРО УМОВИ ПРИЙНЯТТЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ ДО ВІСНИКА ХНПУ ІМЕНІ Г.С.Сковороди. СЕРІЯ: ПСИХОЛОГІЯ	242

Частина 1

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ



ВПРАВА «ЗІРКА МОГО ЖИТТЯ»
УПРАЖНЕНИЕ «ЗВЕЗДА МОЕЙ ЖИЗНИ»
EXERCISE THE STAR OF MY LIFE

© Аркатова О.С., м.Харків

helen_arkatova@ukr.net



У кожної людини бувають моменти, коли вона розуміє, що в житті потрібно щось міняти, але не може визначитися – що конкретно або з чого почати? Або буває розуміння, що «все повинно бути в житті по іншому», але як само – не зрозуміло.

Мета впровадження вправи – допомогти проаналізувати клієнту ступінь власної задоволеності сферами свого життя і допомогти знайти ресурси для елімінації (усунення) проблемних зон.

Час роботи – 30-40 хв.

Вік – з 14 років.

Інвентар – бланк «Зірка мого життя», музика для релаксації, кольорові олівці, колода МАК (ресурсна).

Вправу можна проводити як індивідуально так і в групі.

Вправа «Зірка мого життя» є модифікацією вправи «Колесо життя».

Інструкція:

На бланку записані важливі поняття галузей вашому житті: здоров'я, навчання/робота, сім'я, фінансове становище, хобі, відпочинок, розвиток

(духовний, інтелектуальний, особистісний), відносини з людьми (друзі, знайомі).

Закриваємо очі. Робимо три глибокі вдихи – повільно вдихаємо і повільно видихаємо. З кожним вдихом і видихом наше тіло розслабляється. Ми уявляємо себе на чарівному килимі-літаку, який плавно і повільно підіймається. Ми летимо над казковими полями, які утворюють зірку нашого життя. Нам зараз потрібно дуже уважно буде придивитись до кожного поля. Перше поле над яким ми політаємо – це поле нашого здоров'я! Гляньте, яке воно? Що на ньому росте? Якого воно кольору? Чи подобається вам це поле? Який посил воно вам хоче донести у формі емблеми чи потаємного знаку? Представте цей знак! Друге поле – це ваше хобі! Третє – фінансова сторона вашого життя, тобто гроші! Четверте – ваш відпочинок! П'яте – ваш розвиток! Шосте – ваші відносини з іншими людьми! Сьоме – ваше навчання, робота (професійна сфера)! Восьме – ваша родина! Ви побачили всім різних полів і кожне поле послало вам свій потаємний знак – символ. Зараз ще раз пригадайте ці знаки.... Робимо три глибокі і повільні вдихи і видихи. Відкриваємо очі.

Зараз вам потрібно намалювати ті потаємні знаки – емблеми, які вам послали поля вашого життя. Малюйте ці знаки в промінцях під назвою поля.

На вашому бланку, в центрі зірки, ви бачите багатогранник («коло»), який розбито на 8 секторів. Подумайте і оцініть за 10-бальною шкалою, на скільки ви задоволені ситуацією на кожному полі від 0 до 10 балів, де 0 – повна незадоволеність ситуацією, 10 – це максимальна задоволеність ситуацією. Запишіть ту оцінку, яку ви поставили собі, у відповідний сектор. Подивіться на свою оцінку та на той потаємний знак, який послало вам кожне поле. Як вам це відгукується?

Далі з'єднайте всі позначки лінією і заштрихуйте все, що в середині. У вас вийшло колесо на якому ви в даний момент «їдете по життю». Яка сфера вашого життя найпродуктивніша, а над якими потрібно працювати? Чим коло рівніше, тим більше баланс між сферами вашого життя.

Чи задоволені Ви тим, як виглядає Ваше колесо життя? Чи є такі сфери життя де Ви хочете щось змінити? Як що так, то чому? І що саме змінити? І чи потрібно в загалі щось міняти?

Закрийте очі і спитайте себе: «Що потрібно мені зробити в кожній сфері життя для того, щоб моє життя було гармонійним і щасливим?».

В цьому вам допоможе колода метафоричних карт.

З ресурсної колоди МАК Вам потрібно витягти по одній карті для кожного поля (промінчика вашої зірки) в сліпу. Карти беремо по черзі. Розглядаючи кожну карту, задайте собі питання «Яку підказку вона (карта) Вам дає? Що вам потрібно зробити, щоб знайти баланс в своєму житті?»

Подивіться ще раз на зірку вашого життя. Чи все вам в ній подобається? Можливо щось ви хочете змінити в своїй зірці. Зробіть це.

Отже, вправа допомагає наочно побачити і проаналізувати як влаштоване ваше життя в цілому. Будь-яка незбалансованість вносить в життя відчуття нестабільності і порожнечі. Тільки повне збалансоване життя дозволяє відчувати щастя і гармонію.

При проведенні занять є важливим обговорення та дотримання правил роботи в групі, обговорення очікувань від заняття та рефлексія по закінченні.

**ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВАГІТНИХ З
ПЕРИНАТАЛЬНИМИ ВТРАТАМИ В АНАМНЕЗІ
ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ
С ПЕРИНАТАЛЬНЫМИ ПОТЕРЯМИ В АНАМНЕЗЕ
PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PREGNANT WOMEN WITH
PERINATAL LOSSES IN ANAMNESES**

© Астахов В. М., Бацилєва О. В., Пузь І. В.,

м. Краматорськ, м. Вінниця

olgawrh@ukr.net; irina222@ukr.net

Однією з найгостріших проблем сучасного акушерства виступає проблема перинатальних втрат, до яких прийнято відносити випадки позаматкової вагітності, невиношування вагітності, антенатальну та інтранатальну загибель плоду, смерть новонародженої дитини у віці до 28 діб після народження, а також некурабельне безпліддя та смерть всиновленого немовляти. Слід зазначити, що для більшості жінок репродуктивного віку, які прагнуть стати матір'ю та народити здорову дитину, наявність такої ситуації в анамнезі являє собою серйозну психотравмуючу ситуацію, що знаходить своє негативне відображення не тільки на їх подальшому фізичному, але й психологічному та соціальному благополуччі, що потребує додаткової спеціалізованої допомоги. Особливе загострення наслідків даної ситуації відмічається під час планування та перебігу поточної вагітності. За результатами власних досліджень, які співпадають з літературними даними, вагітні жінки з невдалим досвідом попередніх вагітностей входять до групи ризику щодо виникнення та розвитку як суто акушерських ускладнень, так і низки психологічних проблем. Досить часто у таких вагітних діагностується високий рівень психоемоційного напруження, тривожності, занепокоєння та різного роду страхів та побоювання. Перебування в такому психологічному стані нерідко зумовлює погіршення як загального соматичного здоров'я жінки, так і підвищує ризик ускладнень перебігу вагітності, пологів та післяпологового періоду, народження дитини з різними вадами, а також подальше формування неадекватної материнської поведінки. Отже, виходячи з вищевикладеного, не виникає сумнів у необхідності організації комплексної медико-психологічної допомоги вагітним жінкам з перинатальними втратами в анамнезі.

Нами було розроблено програму психологічного супроводу вагітних жінок з перинатальними втратами в анамнезі.

Мета програми – стабілізація психоемоційного фону вагітної жінки, попередження та корекція дезадаптаційних станів, підготовка до майбутнього материнства.

Програма розрахована на три етапи, кожен з яких складається з п'яти занять. На початку роботи з учасницями проводиться комплексне психодіагностичне дослідження, метою якого є оцінка актуального психоемоційного стану та виявлення їх індивідуально-психологічних особливостей. Під час занять застосовуються різноманітні психотерапевтичні техніки та методи, елементи тренінгової форми роботи, індивідуальні та групові бесіди. Особливо значущим у роботі з даної групою є створення позитивної, доброзичливої та заспокоїливої атмосфери.

Об'єктами роботи виступають вагітні жінки з перинатальними втратами у анамнезі, починаючи з 23 тижня вагітності. Заняття проводяться 1 раз на тиждень тривалістю 1,5 години. Загальна кількість занять – 15 занять. Робота проводиться як в індивідуальній, так і груповій формах. Також до роботи залучається й майбутній батько або інша близька для вагітної жінки людина, що сприяє організації всебічної підтримки жінки не тільки з боку фахівців, але й близького оточення.

Головним завданням першого етапу роботи є стабілізація психоемоційного фону вагітних жінок. Значна увага приділяється виявленню та корекції страхів вагітних, опануванню ефективними засобами саморегуляції психічних станів. На другому етапі відбувається профілактика розвитку дезадаптаційних станів. Проводиться аналіз індивідуальних емоційних переживань вагітних, пов'язаних із досвідом перинатальних втрат. Заняття третього етапу, спрямовані на формування готовності учасниць до пологів, післяпологового періоду та ситуації взаємодії з новонародженою дитиною. Також на цьому етапі відбувається профілактика розвитку неадекватного ставлення до прийняття та реалізації ролі матері.

Оцінка ефективності запропонованої програми відбувається на підставі появи таких новоутворень у вагітної жінки, як стабілізація психоемоційного стану, позбавлення від негативних переживань та різного роду страхів, пов'язаних із негативним досвідом попередньої вагітності, підвищення рівня психологічної готовності до пологів та післяпологового періоду, формування адекватного ставлення до ситуації материнства.

Аналіз результатів впровадження авторської програми показав значний позитивний вплив на подальший перебіг вагітності та пологів у жінок з перинатальними втратами в анамнезі. Отже, можна зробити висновок про доцільність представленої форми роботи з вагітними жінками, які мають перинатальні втрати у анамнезі, оскільки під час роботи стає можливим не тільки пропрацювати травматичний досвід, що має місце, але

й активізувати їх особистісні ресурси, необхідні для подальшого ефективного функціонування.

РОЗВИВАЛЬНА ТВОРЧА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГРА «КРЕАТИВНІСТЬ»
РАЗВИВАЮЩАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА
«КРЕАТИВНІСТЬ»
DEVELOPING CREATIVE INTELLECTUAL GAME «CREATIVITY»

© Бедлінський О.І., Тарасова Т.Б., м. Суми

bedlinskyi@i.ua; tarasovab1@gmail.com

Авторська гра «Креативність» проводиться з учнями 7–8 класів, спрямована на розвиток творчого мислення, творчого сприймання та формування творчої мисленнєвої стратегії аналогізування на матеріалі фізичної географії.

Умови гри. У грі беруть участь три команди. Підлітки самі придумують задачі і доопрацьовують їх у командах. Задача, яка пропонується суперникам, становить пару слів: прототип – аналог із зазначенням виду аналогії: за структурою, за функцією, за генезою. Наприклад: Бенгельська течія – Великий вододільний хребет (аналогія за функцією). Суперники повинні знайти найсуттєвішу аналогію за функцією між заданими географічними об'єктами. Відповідь: обидва географічні об'єкти є перешкодою для вологих повітряних мас, які рухаються з океану.

Розподілення балів проводиться, виходячи з того, що аналогія може бути суттєвою або несуттєвою, адекватною або неадекватною, а адекватна аналогія – оригінальною або ординарною чи загальновідомою. Бали у процесі проведення гри розподіляються так: 1) якщо відгадали всі команди, вважаємо, що аналогія адекватна неоригінальна – всі команди отримують по одному балу. 2) за наявності однакових аналогій у двох команд (незалежно від того, яка команда придумала задачу) вважається, що аналогія адекватна оригінальна – обидві команди, які виділили однакову аналогію, отримують по два бали; 3) якщо у всіх команд різні відповіді, вважаємо, що аналогія неадекватна умовам гри – всі команди отримують нуль балів. Учитель має право додати один бал будь-якій команді, виходячи з того, що оригінальне іноді може виглядати неадекватним та може бути суттєвим лише у певних масштабах системи, яка розглядається.

У грі підлітки конструюють не лише задачі як такі, а й пробують передбачити реакцію на поставлену задачу учасників інших команд. Під час проведення ігор сповна реалізується та усвідомлюється тріада творчого процесу: розуміння, проектування, перевірка. Гра сприяє розвитку творчості не лише у вивченні шкільного курсу географії, на матеріалі якого проводиться, а і стимулює формуванню творчих мисленнєвих стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальної стратегії, які учні активно використовують у вивченні інших шкільних предметів.

**ПРОГРАМА З ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ «У
СВІТІ РІЗНИХ ЕМОЦІЙ»**

**ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССОВИХ РАССТРОЙСТВ У
ПОДРОСТКОВ «В МИРЕ РАЗНЫХ ЭМОЦИЙ»**

**PROGRAM FOR TEENS STRESS DISORDERS PREVENTION «IN THE WORLD
OF DIFFERENT EMOTIONS»**

© Беляєва К.Ю., м. Харків

k.yu.belyaeva@gmail.com

У зв'язку з великою кількістю природних, антропогенних, біологічних, екологічних і соціальних катастроф особливої актуальності набуває вивчення стресостійкості особистості, наслідків впливу травматичного стресу на поведінку і здоров'я людини. Останнім часом ці питання перебувають у колі пильної уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. У цілому, на сьогоднішній день ситуація ускладнюється тим, що протистояння триває і неможливо передбачити час та спосіб його завершення. Це посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування і вимагає постійного впливу з боку працівників психологічної служби. З метою попередження або мінімізації негативних наслідків конфліктних подій важливо формувати знання про ситуацію, що склалася у дітей, батьків та педагогічних працівників. Грамотне й виважене донесення такої інформації до дітей, батьків та педагогічних працівників сприятиме своєчасному зверненню за допомогою осіб, які її потребують, водночас запобігаючи більш складним наслідкам перенесених подій.

Як показує практика роботи у закладі загальної середньої освіти, звернення на психологічні консультації батьків та дітей надає можливість налагодити зв'язок з ними, визначити коло їхніх проблем, відстежити емоційний стан. Дуже часто на консультації до психолога звертаються батьки підлітків вимушених переселенців та діти, які втратили одного з батьків. Робота з учнями найчастіше обмежується консультуванням з метою визначення проблеми й причини й наслідків травматичного стану в підлітків, проте такої роботи з боку психолога замало. Це пов'язано насамперед з тим, що по-перше, більшість практичних психологів навчальних закладів не мали досвіду роботи з наслідками воєнних дій, переживання глибокої травми, страху смерті, болю від втрати близької людини; по-друге, не кожен практичний психолог має глибокі знання щодо моделей впливу на особистість в умовах надзвичайної ситуації; по-третє, сам практичний психолог не завжди готовий зустрічатися з травматичними переживанням і його ресурсів й самопідтримки не вистачає на вирішення таких ситуацій у суб'єктів, які до нього звертаються.

Зазначене вище, потребує посилення уваги до розробки та впровадження програми профілактичних занять для учнів підліткового віку з урахуванням кризових особливостей цього періоду й особливостей переживання травми та її наслідків.

Програма занять «У світі різних емоцій» спрямована на формування у підлітків готовності до зустрічі з можливими труднощами у їхньому житті, реальності у переживанні травми та готовності змінювати якість її впливу на успішність діяльності. Програма може бути використана у профілактичній роботі практичного психолога з підлітками 7-9-х класів. Впровадження програми складається з таких етапів:

1. Діагностика наявного рівня впливу стресогенних факторів на підлітків, визначення їхньої життєстійкості та моделі поведінки під час виникнення стресів.

2. Аналіз результатів дослідження за обраними показниками.

3. Розробка та апробація вправ профілактичної програми, залучення учнів з низькими показниками життєстійкості та високими за стратегіями – дистанціювання, уникнення проблем до профілактичної роботи з метою усунення можливих стресових розладів у цих учнів.

4. Аналіз та виявлення ефективності впливу профілактичної програми.

Мета програми: профілактика стресових розладів у підлітків, формування навичок виходу із стресових ситуацій, розвиток життєстійкості підлітків, необхідних компетентностей в умовах Нової української школи (соціальної, здоров'язбережувальної).

Завдання програми:

- формування навичок виходу із стресової ситуації;
- розвиток вміння розпізнавати, власні емоції, оцінювати їх, бачити їх вплив на виникнення життєвих ситуацій;
- активізація вміння розподілу відповідальності за контрольовані та неконтрольовані події у власному житті;
- удосконалення навичок усвідомлення необхідності самоконтролю власної поведінки щодо чинників ризику, спричиненому стресовими станами.
- формування внутрішнього усвідомлення до необхідності змінювати ставлення до проблеми.

Дотримання принципів технологічності та комплексності програми досягнуто за рахунок дотримання основних вимог до складання програми, а саме: оцінка ситуації з наявністю впливу стресогенних факторів на підлітків, підбір необхідного діагностичного інструментарію для оцінки реального рівня досліджуваної проблеми, сформульовані цілі й задачі профілактики стресових розладів, розроблено попередній проект програми та здійснено її апробацію з урахуванням необхідності корегування відповідних вправ, наприклад, тих, які краще проводити не в межах профілактичної, а корекційної роботи практичного психолога.

Методи, які застосовано у програмі: психологічної науки: діагностичні (спостереження, тестування, опитування), педагогіки та психології: традиційні (словесні: бесіда, повідомлення); інтерактивні

(тематичні ігри та вправи, аналіз ситуацій, «мозковий штурм», дискусія в малих та великих групах, ігри, метод «зворотного зв'язку»). **Методики:** діагностичні («Тест життєстійкості» (Д.Леонтьєв), «Опитувальник копінг-стратегій» (Р. Лазарус та С. Фолкман) Шкала психологічного стресу PSM25), елементи методики «рівний-рівному» (позиція тренера профілактичної програми та учасників, самооцінка ситуацій життя, методика опису почуттів, самоаналізу). Технологія упровадження програми відбувається поетапно з дотриманням рівної позиції тренера та групи з урахуванням технології проведення профілактичної роботи і застосуванням методики відкритого спілкування та принципів конфіденційності групи.

Вимоги до спеціаліста, який впроваджуватиме програму: сформованість вмінь проведення діагностичної роботи, дотримання принципів конфіденційності, позиції тренера та групи, знання особливостей та причин виникнення стресових ситуацій, стресових розладів, знання інформації щодо виникнення післятравматичних синдромів, вільне володіння тренерськими навичками, комунікативними здібностями, рефлексією, критичною оцінкою власних дій, сформованість аналітичного мислення, вміння передбачати та аналізувати ситуації.

Перелік матеріалів: аркуші А4, ватман, фломастери, олівці, фліп-чарт (або дошка), стікери, магніти або скотч.

Заняття проводиться у колі, тому варто забезпечити групу зручними стільцями, забезпечити собі простір, в якому легко рухатися. Краще проводити заняття не в класній кімнаті, а, наприклад, у кабінеті для навчальних занять з психології або у тренінговій залі. Бажано організовувати групу після занять у зручний час з певною перервою після них, щоб учні змогли переключитися від шкільних проблем, налаштуватися на роботу в групі та відпочинок.

Очікувані результати впровадження програми:

- підвищення рівня знань та навичок виходу із стресових ситуацій у житті підлітків, навчання рефлексії та створення умов для активізації саморегуляції поведінки;
- підвищення життєстійкості в учнів, формування навичок обрання ефективних моделей поведінки під час стресу;
- зниження впливу стресогенних факторів на емоційний стан учнів;
- профілактика стресових розладів підлітків.

Форма проведення: групова.

Вік учасників: розрахована для дітей 12-14 років. Одне заняття присвячене спільній роботі учнів та їхніх батьків.

Програма з профілактики стресових розладів впроваджується за допомогою групової форми роботи з підлітками. Її апробація дозволила використати кращий досвід партнерської взаємодії між тренером та учасниками групи та довести доцільність впровадження профілактичної роботи за допомогою використання інтерактивних методів.

Заняття складаються з вступної, основної та заключної частин. Кожне заняття (крім вступного) починається з рефлексії попереднього заняття. Це забезпечує наступність та цілісність програми. Середня тривалість кожного заняття – від 1 години до 2 годин 10 хвилин.

Структура профілактичної програми «У світі різних емоцій»

№ заняття	Тема заняття	Вправа	Орієнтовний час
1	«Що таке емоції?»	Знайомство. Привітання. Очікування	10
		Вправа «Мої емоції...»	8
		Руханка «Добре привітання»	10
		Мозковий штурм «Життя для мене....».	10
		Інформаційне повідомлення «Життя буває різним»	10
		Вправа «Вгадай емоцію»	25
		Вправа «Радість життя»	20
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	2 год. 10 хв
2	«Розуміння себе та інших»	Привітання. Повідомлення теми заняття, очікування	10
		Вправа «Моє дитинство»	5
		Вправа «Якщо б я був(ла) маленьким (ою)»	15
		Робота у підгрупах «Запорука взаєморозуміння»	20
		Руханка «Скажи, хто це?»	8
		Вправа «Здорово, коли розуміють»	10
		Вправа «Взаєморозуміння – крок до щастя»	15
		Вправа «Мій будиночок»	20
		Вправа «Світлий промінь»	15
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	2 год. 15 хв
3	«У кожного – свої переживання»	Привітання. Повідомлення теми, очікування	10
		Вправа на згуртованість «Учора я...»	7
		Вправа «Наш спільний будиночок»	30
		Вправа «Стереотипи переживання»	25
		Вправа «Я можу помилятися»	10
		Вправа «Важливість переживання подій життя»	15
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	2 год. 10 хв
4	Заняття 4 «Моя підтримка поруч» (спільне заняття для дітей та батьків)	Привітання. Повідомлення теми, очікування	10
		Вправи на згуртованість «Я вмію підтримувати»	7
		Вправа «Що таке підтримка?»	20
		Вправа «Як я підтримую себе під час стресу?»	15
		Вправа «Як не впасти у відчай?»	20
		Вправа «Вирощуємо свої приємні почуття»	10
		Вправа «Долаймо труднощі разом»	15
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	2 год. 10 хв

5	«Формування навичок ефективної поведінки у стресовій ситуації»	Привітання. Повідомлення теми, очікування	10
		Руханка « Пристрій»	10
		Вправа «Як підтримати себе»	25
		Рекомендації для учнів «Для тих, хто хоче навчитися переживати негативні ситуації у житті»	7
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	1 год.
6	«Вміння планувати переживання складної ситуації »	Привітання. Повідомлення теми заняття, очікування	10
		Вправа «Привітаймось»	5
		Вправа «Планування дій»	10
		Вправа «Вірю, що...»	15
		Вправа «Подорож»	30
		Вправа «Організуємо відпочинок»	15
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	2 год.
7	Заняття 7 «Вчимося жити радісно»	Привітання. Повідомлення теми заняття, очікування.	10
		Вправа «Красиві зірочки»	7
		Вправа «Розповідь про улюблені речі у житті»	15
		Вправа «Любити життя»	5
		Вправа «Карусель пригод»	15
		Вправа «Посміхнись новому дню»	8
		Вправа «Мої досягнення на заняттях»	10
		Завершення заняття. Обговорення.	10
		Усього:	1 год. 20 хв
		Усього:	13 годин

**DIARY-ТЕРАПІЯ У ПСИХОТЕРАПІЇ, КОНСУЛЬТУВАННІ,
ПСИХОЛОГІЧНІЙ САМОДОПОМОЗІ, КОУЧИНГУ**
**DIARY-ТЕРАПІЯ В ПСИХОТЕРАПІЇ, КОНСУЛЬТИРОВАННІ,
ПСИХОЛОГІЧЕСКОЇ САМОПОМОЦІ, КОУЧИНГЕ**
**DIARY-THERAPY IN PSYCHOTHERAPY,
CONSULTING, COUCHING**

© **Большакова А.М., м. Харків**

bolshakova777@ukr.net

Diary-therapy (щоденникова терапія) – ведення особистих записів (самостійно або в межах отримання професійної психологічної допомоги (психотерапії або консультування), що сприяє відновленню / укріпленню / збереженню психічного благополуччя та повноцінного функціонування людини.

Щоденники як у професійній психологічній допомозі, так і у самопомочі відіграють такі ролі: дзеркала, свідка, критика, заступника, контролера, організатора, хранителя пам'яті, машини часу, альтернативної реальності, корзини для «сміття».

У залежності від призначення, організації та психологічного змісту

можна виділити чотири форми ведення щоденників:

- щоденник – розвага /організація / творчість;
- щоденниковий тренінг (розроблені фахівцями форми виконання завдань частіше коучінгового типу – тобто, спрямовані на досягнення певних цілей);
- щоденник – самодопомога («сам собі психолог»);
- щоденник – додатковий інструмент професійної психотерапії / психологічного консультування.

Щоденник-розвага. Найбільш популярним варіантом щоденника – розваги, який, тим не менш, може виконувати функцію сприяння особистісному зростанню, є так звані 5-book (п'яти-буки).

5-book зазвичай представляє собою книжку невеликого формату (А6), розрахованого на п'ять років (звідси 5-book). Кожна сторінка у такому щоденнику присвячена одному дню року та розділена на п'ять частин (за кількістю років). На кожній сторінці надруковане запитання (завдання). Кожний рік, повертаючись до певної сторінки задля того, щоб відповісти на запитання, людина згадує, що з нею було (якою вона була) у минулі роки.

Типові запитання, які зазвичай розміщують у 5-book:

- який фільм ти недавно переглянув?
- наскільки ти зараз щасливий?
- про що ти зараз турбуєшся більше за все?
- що тебе робить щасливим прямо зараз?
- скільки в тебе справжніх друзів?
- яка твоя мета на наступний рік?
- яким є головне, досягнення, яким ти пишаєшся?
- чи існує справжнє кохання?
- чи віриш ти в те, що всі гарні мрії здійснюються?
- де ти був у відпустці цього року?

До щоденників розваг, окрім 5-book, модна також віднести скетч буки, щоденники бажань, пригод, важливих моментів, радості, великих та маленьких досягнень, вдячності ...

Щоденників тренінг представляє собою книгу (журнал, буклет) зі збірками вправ (завдань, запитання, медитацій, притч....). Спрямовані такі видання на досягнення певної мети, розробку важливого запиту з певної сфери життя (знайти роботу, вийти заміж /одружитися, налагодити стосунки з важливою людиною, побудувати справу життя, отримати посаду, схуднути.....). Зазвичай щоденникові тренінги розраховують на певний термін (зазвичай – місяць, рідше – на півроку – рік), при цьому на кожний день (тиждень для річних щоденників) цього терміну відводиться певне завдання для опанування запиту / просування до важливої мети.

Щоденники – самодопомога застосовуються з метою підтримки людини у розв'язанні досить важливих (часто складних) життєвих ситуацій. При цьому, бажано вести такі щоденники або під наглядом професійного

психолога, або після проходження відповідного навчання (тренінгу). Ведення щоденника – самодопомоги можливе за нелінійною (структурованою), вільною (лінійною) або комбінованою формою.

Найбільш відомим структурованим методом ведення щоденника з метою психологічної допомоги, який пройшов практичну та наукову апробацію, є структурований щоденник за методом А. Прогоффа.

Структурований щоденник за А. Прогоффом містить у собі чотири розділи (за визначенням автора – «виміри»): життєвий час, діалоги, потік символів, понад особистісні смисли.

За змістом вимір «життєвий час» щоденника А. Прогоффа передбачає ведення записів у таких розділах (за відповідними темами): період теперішнього, запис щоденного, події життєвої історії, віхи, роздоріжжя: шляхи, що були обрані та не обрані, відкритість майбутньому.

Вимір «діалоги» містить такі розділи: діалог з людьми, діалог з проектами, діалог з тілом, діалог з подіями, ситуаціями та обставинами.

Вимір «потік символів» містить розділи: запис сновидінь, розширення сновидінь, суперечні образи, розширення образів.

Вимір «понад особистісні смисли» містить такі глобальні теми, як діалог із людством та діалог із внутрішньою мудрістю.

Щоденник за А. Прогоффом можна придбати у готовому вигляді (принаймні, у західних країнах) або створити самому. При цьому слід враховувати, що особливістю цього щоденника є те, що технічно він виконаний таким чином, щоб можна було вільно додавати листи у будь-який розділ, переміщувати їх, працювати одночасно у декількох розділах за принципом «гіпертексту».

Вільний щоденник передбачає лінійне (поступове з певною періодичністю) ведення записів у зручній формі на важливу для людини тему. Мінімальним ефектом такої діяльності може бути структурування своїх думок, емоцій та подій життя. А за певних умов ведення щоденника може мати психотерапевтичний ефект навіть за умов досить серйозних наслідків психотравмуючих ситуацій та втрат.

Найбільш поширеними техніками ведення вільних щоденників є: вільні записи, теми дня (за важливими сферами життя), важливі моменти, щоденникові малюнки (автопортрет, малюнок своєї риси, субособистостей, інших людей, себе очима оточуючих, ситуації, загрози, перешкоди, ресурсів ...), побудова схем (інтелект-карт), альтернативи, якщо б..., рішення, обіцянки, договір із собою, діалоги (співрозмовниками є : власне Я, субособистості, тіло, емоції, бажання, симптоми, робота, ресурси, перешкоди, матеріальні предмети, люди, людство, події ...), free writing / free drawing (вільне письмо / вільне малювання як фіксація асоціацій на певну важливу тему, або навіть без теми), списки, важливі моменти (сходинки – опори), позитив (успіхи, досягнення, вдячності, радості ...), невідправлені листи, підсумки.

Сприяють приємній роботі зі щоденником такі рекомендації: вступні налаштування, наявність датування кожного запису, збереження написаного, відсутність турботи про гарний почерк або орфографію, написання правди, забезпечення конфіденційності та збереження матеріалів, естетичні привабливість самого щоденника та письмових приладів, природність написання, відсутність правил.

Щоденник як додатковий інструмент професійної психологічної допомоги використовується майже в усіх сучасних напрямках психотерапії. Зазвичай вони використовуються для «домашніх завдань» клієнтами для роботи в міжконсультаційний період.

ТРЕНІНГ «КОНФЛІКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ СТРАТЕГІЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ»

ТРЕНІНГ «КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СТРАТЕГИЙ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

TRAINING “CONFLICT COMPETENCE: DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF CONFLICT BEHAVIOR STRATEGIES”

© Вишницька-Докукіна М.В., м. Суми

vish-dok@ukr.net

Мета тренінгу – виявлення стратегій, що домінують у конфліктній поведінці учасників, приведення конфліктних сценаріїв учасників у відповідність їх інтересам і завданням, що ставить перед ними конфліктна ситуація, адаптація навичок, отриманих в ході проходження ігрових квестів, до потреб повсякденного життя.

Методика, що презентується на тренінгу, базується на авторському підході до вирішення конфліктних ситуацій, що поєднав у собі імперативність юриспруденції, диспозитивність драматургії і усвідомленість гештальт-методу. Аналізуються поширені стратегії конфліктної поведінки, їх можливості і обмеження з огляду на розв'язання конкретних завдань, що їх ставить конфлікт.

Тренінг націлений на здобуття практичних комунікативних навичок ефективного вирішення конфліктів і дозволяє учасникам в ігровій формі у безпечній атмосфері змодельованих ситуацій дослідити власні конфліктні стратегії, виявити такі, що домінують у їх конфліктній поведінці, проаналізувати і оцінити їх ефективність у вирішенні ігрової проблеми, порівняти із звичним образом дій при вирішенні конфліктів, що виникають у повсякденні, та відкоригувати власний конфліктний сценарій шляхом пошуку та застосування альтернативних стратегій, які більшою мірою відповідатимуть конфліктній ситуації.

Тренінг спирається на емоційну і поведінкову складові, що, поряд із застосуванням когнітивних методик (зокрема, методика К. Томаса – Р. Кілмана з визначення стилів конфліктної поведінки, методика П.Т. Коулмана – Р. Фергюсона із визначення ставлення до конфлікту) дозволяє

учасникові досягнути повну картину власної конфліктної компетентності і намітити шляхи її підвищення.

Тренінг був проведений: у Семиполківському НВК для учнів 8-х класів 01.10.2018 р., в рамках V Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» 28.02.2019 р. та в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка 23.04.2019 р..

**КОМПЛЕКС КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ
МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**COMPLEX OF CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL EXERCISES ON
FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

© Гончар Н.О., м. Харків

Nataplusplus31@gmail.com

Сучасна освіта забезпечує доступ до освітніх послуг кожній дитині. Для дітей з особливими освітніми потребами формується інклюзивна форма навчання. Аналіз основних проблем інклюзивної освіти з позицій різних дисциплін визначає проблеми в питанні міжособистісних відносин. Результати досліджень психолого-педагогічної літератури, а також практичні спостереження показали що ця проблема представлена в загальних рисах, і поперхнево, саме тому було розроблено комплекс корекційно-розвивальних вправ спрямований на формування міжособистісних відносин у молодших школярів в системі інклюзивної освіти.

Розробка адресована команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в системі інклюзивного навчання. Інструментарій дасть можливість фахівцям допомогти дітям в таких питаннях як: усвідомлення своєї ролі у житті однолітків та реалізації цієї ролі; сприймання ставлення до себе інших; структура колективу та її ієрархічності; емоційний фон взаємодії; здатність дітей розпізнавати емоційний стан однолітків; здатність приймати дітей з особливими потребами і співпереживати їм.

Структура матеріалу комплексу: бланк спостереження; бланк реєстрації результатів досліджень та рекомендації окремим фахівцям команди супроводу дитини з ООП; опис вправ за блоками (структура колективу, емоційний фон взаємодії, емпатія); методичні рекомендації практичному психологу; стимулюючий матеріал різного рівня складності до вправ; приклад корекційно-розвивального заняття, складеного на основі комплексу вправ.

Запропонований комплекс корекційно-розвивальних вправ допоможе сформуванню активних міжособистісних стосунків між учнями молодших класів з інклюзивною системою навчання. Комплекс розрахований на дітей з та без ООП.

Даний комплекс апробований в ХЗОШ №138, місто Харків, протягом 2017 – 2018 навчального року.

**«ОРХИДЕЯ»: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА РАБОТЫ С
СЕМЕЙНЫМИ КОНЦЕПЦИЯМИ В МЕТОДЕ ПОЗИТИВНОЙ
ПСИХОТЕРАПИИ**

**«ОРХИДЕЯ»: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА РОБОТИ З СІМЕЙНИМИ
КОНЦЕПЦІЯМИ В МЕТОДІ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

**«ORCHID»: PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUE OF WORKING WITH
FAMILY CONCEPTS IN POSITIVE PSYCHOTHERAPY**

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

ikavgm@gmail.com; yu.kobzeva88@gmail.com

*Человек болеет не только от того, что он
пережил, но и от того, что он не смог пережить, если
заложенные в нем способности не имели необходимых
условий для развития.*

Н. Пезешкиан

Техника «ОРХИДЕЯ» позволяет:

- 1) с помощью «метафоры», под которой понимаются истории, притчи, жизненные мудрости, юмор, символы и аллегории, приблизить содержание образа, в нашем случае орхидеи, к внутреннему «Я» человека;
- 2) обнаружить те актуальные способности (АС) (нормы и ценности), которые создают конфликтный потенциал;
- 3) выявить те конфликтные диспозиции в форме накапливающихся микротравм, которые соответствуют дисфункциональным семейным концепциям (укоренившимся взглядам на жизнь, переданные нам родителями или родительскими фигурами).

ЦВЕТОК орхидеи символизирует человека, который как «рудник, богатый драгоценными камнями, которым нет цены» (по текстам бахаи).

ЛИСТЬЯ орхидеи представляют **вторичные актуальные способности** (АСП) человека – психосоциальные нормы, ориентированные на **достижения** и **первичные актуальные способности** (АСІ) – базовые эмоциональные установки, ориентированные на **контакты** (отношения).

Плотные и мясистые, упругие и блестящие пластины – символизируют АС, которые являются основой наших конструктивных межличностных и партнёрских отношений, построенных на любви, доверии и уважении.

Вялые, пожелтевшие, с налетом и пятнами пластины – это АС, которые являются возможными источниками нарушений и конфликтов.

Но помните: чтобы заметить отклонения от нормы, надо знать, как выглядит здоровый лист, и знать его строение.

«Заметить отклонения от нормы» в наших АС, которые определяют и сохраняют конфликтный потенциал, позволяет *дифференциально-аналитический опросник по актуальным способностям ДАО*.

При любых осложнениях зеленая часть растения первой будет сигнализировать о неполадках с корнями или другими частями цветка.

Так и в жизни каждого из нас: **текущая жизненная конфликтная ситуация (актуальный конфликт)**, содержание которой описывается неразвитыми АС (больные листья орхидеи), **обнаруживает дисфункциональные семейные концепции** (больные корни орхидеи), которые больше не могут служить удовлетворению эмоциональных потребностей (базовый конфликт).

ВОЗДУШНЫЕ КОРНИ орхидеи олицетворяют *семейные концепции. Концепции служат мотивами, направляющими наше поведение и поэтому оказывают большое влияние на всю нашу жизнь.*

Плотные, гладкие, мясистые, тугие серебристо-зеленого цвета корни символично представляют те концепции, которые являются полезными и конструктивными для нас. Они составляют основу нашего психологического благополучия.

Морщинистые, маслянистые, темные корни – дисфункциональные семейные концепции, которые описывают базовый конфликт.

Болезни корней (дисфункциональные семейные концепции) всегда отражаются на наружной части растения (неразвитые актуальные способности).

Для осознания переживаемого нами конфликта необходимо понять его происхождение, т. е. вовлеченные в него семейные концепции.

Если что-то не в порядке, то надо «ЗРИТЬ В КОРЕНЬ».

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

DIAGNOSTICS OF LUDIC COMPETENCE

© Гордиенко-Митрофанова И. В., Кобзева Ю. А., Зуев И. А., Саута С. Л., г. Харьков

ikavgm@gmail.com; yu.kobzeva88@gmail.com; zuev_ia@ukr.net;

sergeisauta@gmail.com

Представлена авторская методика диагностики игровой компетентности. Игровая компетентность определяется как система внутренних ресурсов, к которой обращается человек с целью наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с внешними условиями социального окружения на основе положительных эмоций – интереса и радости, часто их аффективного проявления, сопровождающегося напряжением или возбуждением. Формирование игровой компетентности

предполагает развитие игривости как актуального личностного свойства в современном мире геймификации.

Диагностические шкалы опросника отражают семь концептуальных параметров, описывающих содержание игривости: сензитивность, чувство юмора, воображение, легкость, флирт, шаловливость, фьюг.

Опросник состоит из 50 утверждений (7 позиций в каждой диагностической шкале, плюс 1 позиция интегрального содержания Игривости), которые испытуемому предлагается оценить по классической 5-балльной шкале Ликерта – от «полностью не согласен» до «полностью согласен».

Примеры утверждений:

«Чтобы лучше понять мотивы поведения другого человека, я стараюсь одновременно держать в фокусе внимания его речь, мимику, жесты, движения, позы и т. п.».

«В кругу своих друзей и близких я легко и непринужденно развлекаю и весело их, рассказываю смешные истории, шутки, анекдоты, каламбуры.»

«В сложной ситуации я, как правило, быстро корректирую свое поведение в соответствии с изменяющимися обстоятельствами.»

«Даже самую рутинную работу я стараюсь делать интересной или, по крайней мере, увлекательной, наполняю ее новым смыслом и эмоциями.»

«Чтобы завязать романтические отношения, я умело использую легкую игровую форму контакта и тем самым предоставляю партнеру пространство для фантазий и свободного самовыражения.»

«Чтобы поднять настроение в компании, я часто придумываю смешные безобидные прозвища для друзей, близких и просто знакомых.»

«В некоторых ситуациях я легко притворяюсь глупым или странным, помня всегда о том, что «казаться глупым мудрому не страшно.»

Результаты апробации опросника игривости позволяют утверждать, что представленный опросник является надежным и валидным инструментом психологической диагностики, который позволяет оценить способность и готовность человека к проявлению игровой компетентности.

Внешняя (конструктная) валидность опросника выявлялась посредством анализа корреляционных связей между шкалами Игривости и шкалами диагностических методик теста эмоционального интеллекта М. А. Манойловой, опросника стилей юмора Р. Мартина, самоактуализационного теста А. Маслоу, адаптация Н.Ф. Калиной – А.В. Лазукиной. Использовался критерий линейной корреляции Пирсона ($N = 120$).

Выборку валидизации составили 194 человека (от 19 до 35 лет; $M = 23,6$, $SD = 4,5$), мужчин 52% и женщин 48%.

Выборку стандартизации составили 303 человека (от 19 до 35 лет; $M = 23,7$, $SD = 5$), мужчин 49% и женщин 51%.

Студенты, обучающиеся по специальности «психология», составили около 45% общей выборки. Около 25% выборки – студенты других

спеціальностей («Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Фізичне виховання», «Інформатика», «Геодезія і землеустроєство», «Автомобільні дороги і аеродроми», «Мости і транспортні тунелі», «Екологія і охорона навколишнього середовища», «Правознавство» і др.). Решта близько 30% склали дорослі люди з вищим і середнім спеціальним освітою.

В цілому можна сказати, що найбільш сильні взаємозв'язки з параметрами емоційного інтелекту, стилів юмору і особистісної самореалізації виявлені у чотирьох компонентів Ігровості – Сензитивності, Легкості, Флірту і Шаловливості. Найбільше число взаємозв'язків зі шкалами Ігровості виявлено для таких параметрів: Освідомлення своїх почуттів і емоцій (шкала емоційного інтелекту); Самопідтримуваний стиль юмору; Орієнтація во часі, Цінності самоактуалізації, Потреба в пізнанні, Креативність (шкали самоактуалізації).

Факторний аналіз виявив два латентних фактора ігровості, які відображають налаштованість на іншого людини і використання почуттів юмору для розуміння партнера по спілкуванню.

З урахуванням встановлених нормативних даних по окремим шкалам і загальному рівню ігровості, в процесі інтерпретації результатів опитувальника необхідно пам'ятати, що високий рівень Ігровості в цілому або окремого компонента буде свідчити про *оптимальну* сформованість (але не про надлишок), середній рівень – про *достатню* сформованість, а низький – про *недостатню* сформованість даної властивості для оптимального соціального функціонування.

Опитувальник може бути використаний в тренінгових і корекційних заняттях, з метою діагностики і розвитку ігрової компетентності.

ПСИХОТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОСТІ ПСИХОТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОСТІ PSYKHOTRENINHU OF COMMUNICATIVENESS

© Дейниченко Л. М., м. Слов'янськ

deynichenkolora@gmail.com

Мета тренінгу – розвиток комунікативної компетентності студентів психологів. «Психотренінг комунікативності» призначений для студентів першого курсу, які навчаються за спеціальністю «Психологія».

Тренінг розрахований на 48 годин навчальних занять з тривалістю заняття 4 години і складається з 12 занять. Кількість учасників 12-15 осіб. Залежно від наявних організаційно-педагогічних умов навчального процесу заняття проводяться підряд щоденно або один раз на тиждень.

В основі програми лежить принцип поетапності розвитку групи і формування професійно-орієнтованих комунікативних навичок і вмінь.

Кожне заняття включає: вступну частину, спрямовану на підготовку групи до роботи і включення учасників в тренінгову реальність; основну частину, безпосередньо спрямовану на реалізацію поставлених завдань; завершальну частину, спрямовану на зняття емоційної напруги; домашні завдання, спрямовані на відпрацювання і закріплення отриманих навичок.

Для проведення тренінгу використовуються такі інтерактивні техніки: вивчення очікувань; мультимедійна презентація (презентація основних етапів тренінгу та окремих смислових питань (із залученням інформативних даних та результатів власних досліджень автора); міні-лекція; рольова гра, психогімнастичні вправи, групова дискусія; підготовка малюнків; психологічний практикум; моделювання різних ситуацій спілкування в професійній діяльності психологів; рефлексія заняття та ін.

Очікуваний результат тренінгу: підвищення рівня розвитку комунікативної компетентності у майбутніх психологів. Розробляючи програму, ми виходили з розуміння, що основою розвитку комунікативної компетентності має стати знання та навички ефективного спілкування, розвиток комунікативних здібностей у студентів. За допомогою тренінгових занять студенти навчаються адекватно висловлювати свої почуття та розуміти почуття співрозмовника, встановлювати контакт з іншими людьми, оволодінню навичками ефективного слухання; контролювати та регулювати свою поведінку, що є особливо актуальним у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. формування емпатії,

Тренінгова програма проходила апробацію протягом II півріччя 2018-2019 навчального року. Учасники – студенти I курсу факультету гуманітарної та економічної освіти ДДПУ, спеціальність «Психологія».

Перевірка ефективності застосування тренінгової програми здійснювалася завдяки аналізу самозвітів та анкетування студентів.

ТРЕНІНГ ПРОТИДІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ

ТРЕНИНГ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ

TRAININGS OF COUNTERACTION IN INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL INFLUENCE

© Доценко В.В., м. Харків

valakh@meta.ua

В сучасному світі системи розповсюдження, зберігання і оброблення інформації набувають небувалого темпу розвитку. Прискорення процесу обігу інформації, в першу чергу, стосується мережі Інтернет, як найбільш розширеної і швидкісної інформаційної складової розвитку суспільства. І в цьому динамічному процесі людині стає дедалі складніше приймати рішення і орієнтуватися в ситуаціях, які постійно змінюються та мають значний масив як позитивної так і негативної інформації.

Тренінг «Інформаційно-психологічна безпека»

Цільова аудиторія: курсанти закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання; працівники сектору безпеки і оборони

Мета: розвиток навичок протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на психіку і свідомість людини.

Завдання тренінгу:

1. Навчити орієнтуватися в умовах надмірного потоку інформації.
2. Ознайомити з деструктивними формами інформаційних впливів: маніпулювання свідомістю, розповсюдження чуток, нав'язування фальшивої або беззмістовної інформації, дезінформування, спонукання до самогубства, кібербулінгу тощо.
3. Сформувати вміння протистояти деструктивним формам інформаційно-психологічних впливів.

Змістове навантаження тренінгу направлене на відпрацювання наступних тем:

Тема 1. Базові поняття інформаційної війни.

Поняття, цілі і завдання інформаційної війни. Форми, види і закономірності інформаційно-психологічних впливів. Базові методи впливу в інформаційній війні: переконування і навіювання.

Тема 2. Специфічні способи та прийоми інформаційно-психологічного впливу.

Формування знань про дезінформацію, маніпулювання свідомістю і розповсюдження чуток. Курсанти знайомляться з такими способами маніпулювання як інформаційне перевантаження, дозування інформації, велика брехня, зволікання та ін. Відпрацьовують навички протидії маніпулятивному впливу.

Тема 3. Соціальна інженерія в інформаційних технологіях.

Дана тема є особливо актуальною для фахівців з організації інформаційної безпеки оскільки розкриває соціальну інженерію, як метод маніпулювання людиною або групою людей з метою злову систем безпеки і викрадення важливої інформації.

Тема 4. Забезпечення інформаційно-психологічної безпеки.

Формується поняття про інформаційно-психологічну безпеку як стан захищеності психічного та фізичного благополуччя людини від впливів, що призводять до ураження її прав і свобод.

Реалізація змісту програми відбувається за допомогою різних методів роботи: психотренінгових вправ, рольових ігор, групового рішення проблем, моделювання ситуацій, міні-лекцій, психогімнастики, методів зворотного зв'язку і рефлексії.

ТРЕНІНГОВА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ГРА «СМАК ЖИТТЯ»
ТРЕНИНГОВАЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ИГРА «ВКУС ЖИЗНИ»
TRAINING PSYCHOTHERAPEUTIC GAME "TASTE OF LIFE"

© Долгополова О.В., Жидко М.Є., Фаворова К.М., м. Харків

mzhidko@gmail.com

За думкою Ю.Н. Харарі головним теоретичним й практичним викликом психології у ХХІ ст. буде складне завдання зробити людину, що позбавилась загроз голоду, війн та хвороб та знаходиться у стані футурошоку, щасливою. Однією зі складових щастя є здатність та вміння повністю функціонуючої особистості (за К. Роджерсом) або системи (подружжя, сім'ї, команди, організації тощо) відчувати, усвідомлювати та реалізовувати в повній мірі комплексне суб'єктивне переживання та поведінку, для описання яких в євроатлантичній культурі часто використовується словосполучення «смак життя». Використання різноманітних форм інтерактивних ігор (навчальних, ділових, проєктивних, трансформаційних тощо) є відносно традиційним, простим, швидким та ефективним інструментом діагностики та корекції порушень різних сфер особистості та міжособистісних відносин, в тому числі тих, що обумовлюють «смак життя».

Авторську тренінгову психотерапевтичну гру розроблено на підставі рефлексії двадцятирічної психологічної практики авторів в галузі індивідуальної та групової психотерапії, подружнього та сімейного консультування, роботи з кризовими організаціями, медіації конфліктів, підготовки майбутніх фахівців-психологів в державних та недержавних структурах, участі в науково-популярних заходах, а також досвіду організації та проведення тренінгів в рамках психологічного туризму.

Теоретико-методологічну основу гри складає концепція триєдиного мозку (Triune Brain) Р. МакLean, згідно якої повнота та якість функціонування людини залежить від розвитку та взаємодії трьох базових частин (видів) мозку: 1) центральної частини (базальні ядра та стоволові структури), яку ще називають R-complex, *древній мозок (мозок рептилій)*, що відповідає за виконання найпростіших базових психофізіологічних функцій (дихання, сон, циркуляція крові, скорочення м'язів у відповідь на зовнішню стимуляцію тощо), а також такі стратегії поведінки як агресія, домінування, «бігти або битися»; 2) *середній мозок* (амігдала, гіпоталамус, гіпокамп та поясна кора – *лімбічна система*), що виникає у *ссавців* та бере участь в регуляції функцій внутрішніх органів, інстинктивної поведінки, пам'яті, сну, але в першу чергу емоцій; 3) *новий мозок* (кора великих півкуль головного мозку), якій виникає виключно у *людини* відповідає за вищу

нервову діяльність, свідомість, критичне мислення, цілеспрямоване планування, волю тощо. З авторської точки зору виявлення та усвідомлення дисгармоній (в прямому та метафоричному сенсу) між різними видами мозку дозволяє учасникам гри виявити причини відсутності «смаку життя», скорегувати існуючі власні життєві мотивації, цінності та сенси, стратегії комунікації поведінки, самовідношення та образ Я, сформувані більш зрілі механізми саморегуляції, спланувати зону найближчого особистісного розвитку, знайти зовнішні та внутрішні ресурси досягнення цього. За суттю форма гри у даному випадку є специфічною структурованою формою психотерапевтичного контакту.

Гра складається з наступних елементів.

Ігрове поле. Намальовано на пластиковій тканині, розміром 65х105 см. Кожен з видів мозку на полі гри образно представлений у вигляді дракону, мавпи та маленької дівчини. Відповідно рух гравців здійснюється від хвосту дракона до дівчини. Уздовж хребта дракона розташовується 42 ігрових позиції, які можуть різнитися між собою. Так, за певними принципом, серед них є шість спеціальних позицій, які мають назву «джокер», дев'ять позицій, які означають повернення ходу на одну позицію назад, три позиції, які, навпаки, означають перехід ходу на одну позицію вперед і три стоп-позиції, які означають пропуск гравцем ходу.

Проективні фішки. Самостійно обираються гравцями на початку гри з того, що пропонують ведучі. Комплектуються з дрібних дитячих іграшок та символічних речей для стимуляції психологічних механізмів регресії та ідентифікації. В подальшому створюють можливості обговорення особистісних ідентичностей. Можливий варіант використання в якості фішек власних речей гравців.

Дві гральні кістки. Визначають кількість кроків ходу, які повинен зробити гравець у раунді.

Колоди карт. Є п'ять основних колод (різних за кольором) та за бажанням та відповідним досвідом роботи відучи гри можуть використовувати додаткові (ресурсні) колоди. Основні колоди використовуються у випадках, коли гравець потрапив на відповідну позицію на полі гри. До них належать: 1) колода метафорично-асоціативних карт (смарагдова), 2) колода «Питання від гри» (чорна) 3) колода «джокер» (зелена), 4) колода з підказками (руда) та 5) колода з питаннями, що стимулюють та прояснюють (рожева). Всі картинки та запитання є оригінальними та пов'язані з функціями різних видів мозку.

Блокнот гравця. В ньому письмово фіксується початковий запит на гру та запитання і завдання, які гравець виконує під час гри.

Процедура та етапи гри: Гра має декілька етапів. На підготовчому етапі гра починається з формулювання гравцями початкового запиту та вибору проєктивної фішки. Всі учасники ставлять свої фішки на старт. Черга ходів визначається спонтанно, кількістю балів на гральних кістках. В деяких випадках, з терапевтичних міркувань, відучи гри визначають чергу своїм рішенням. На основному етапі гравці в порядку визначеної черги роблять ходи, кидаючи гральні кістки та пересуваючи фішку на відповідну кількість позицій. Якщо в результаті цього фішка не попадає на спеціальну позицію, гравець тягне картку з рефлексивної колоди, а ведучі пропонують йому замислитися, що він бачить на картинці та про що це в його житті. Якщо фішка опинилась на позиції «джокера» гравець тягне картку з колоди «Смак», а ведучі питають його, поглиблюючи розуміння. Якщо позиція «повернення ходу» гравець тягне картку з колоди «Питання від гри». За часом гра займає від 3 до 6 годин (в залежності від кількості гравців). При необхідності можна робити паузи, припиняючи процес словами «Стоп гра!» та фіксує диспозицію фішок на полі гри. Гра скінчується тоді, коли один з гравців досягає фінальної позиції. На заклучному етапі ведучі проводять шерінг, обговорюючи почуття та думки гравця в процесі гри, а також висновки, які кожен гравець робить щодо початкового запиту та отриманої в ході гри інформації. Гравцям надається завдання ще два тижня записувати у блокнот думки та переживання, які будуть виникати у зв'язку з грою.

Кількість гравців – від 3 до 12.

Апробація гри. З успіхом психотерапевтичну гру було проведено в рамках факультативу зі студентами Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського, майстер-класах Всеукраїнського інституту клієнт-центрованої психотерапії, в рамках туру психологічного туризму «Золота середина» (Албанія, 2019), на міжнародному фестивалі Тавале.

Навчання гри. Оскільки гра має психотерапевтичну спрямованість, її використання можливо тільки фахівцями, що мають відповідний рівень освіти та спеціалізованої підготовки. Навчання складається з трьох етапів: 1) особистого досвіду, коли потенційний ведучий проходить гру в якості гравця; 2) навчального тренінгу (шість годин), на якому отримує відповідні знання та навички та 3) самостійного проведення гри під супервізією авторів. Кожному з підготовлених ведучих надається сертифікат з підписами авторів.

**“ХУДОЖНИК І ПЕНЗЕЛЬ”: ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ В ПАРІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

**"ХУДОЖНИК И КИСТЬ": ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ
НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПАРЕ МЕТОДАМИ АРТ-
ТЕРАПИИ**

**«ARTIST AND BRUSH»: DIAGNOSIS AND CORRECTION OF NON-VERBAL
INTERACTION IN PAIR WITH ART THERAPY**

© Жванія Т.В., м. Харків

taras.zhvania@gmail.com

Арт-терапевтичні техніки парної роботи передбачають здійснення спільної образотворчої роботи в діадах, яка дозволяє розвивати комунікативні навички, досліджувати і коригувати соціальні ролі та звичні форми поведінки, що є продуктивним для використання у структурі тренінгів комунікативної компетентності.

«Художник і пензель» передбачає створення символічного образу під час невербальної взаємодії в процесі парного малюнку в техніці почергового малювання.

Метою використання техніки є діагностика та відпрацювання (розвиток чи корекція) навичок невербальної тактильної взаємодії в парі.

Техніка «Художник і пензель» є арт-терапевтичною за змістом, і, невербальною за процедурою та має проєктивний характер, що дозволяє уникнути або звести до мінімуму контроль свідомості в процесі створення символічного образу.

Вправа дозволяє вирішити такі задачі:

– вивчити особливості невербального аспекту міжособистої комунікації в парі;

– дослідити особливості встановлення тактильного контакту та його сприйняття учасниками пари;

– проаналізувати суб'єктивне сприйняття співвідношення довіри та волі в процесі невербальної взаємодії в парі.

Робота в техніці «Художник і пензель» здійснюється в три етапи.

I етап, передбачає розділення діади на «художника» (партнера, який буде скеровувати руку другого учасника під час створення символічного образу виключно невербальними засобами комунікації) та «пензель» (партнера, який «віддає свою руку у владу художника» та стає функціональним продовженням «руки художника») та створення ними завершеного символічного образу.

На II етапі відбувається ротація учасників у парі – «художник» стає «пензлем» і навпаки. Після чого парою створюється інший завершений символічний образ.

III, завершальний етап проведення вправи полягає у обговоренні «в колі» учасниками пар питань: «Які кінестетичні відчуття я відчував, коли був у ролі «художника» та «пензля»?», «Які емоції та почуття я пережив,

коли був у ролі «художника» та «пензля»?», «Що було приємного та незручного, коли був у ролі «художника» та «пензля»?», «Наскільки якісно / точно / повною мірою вдалося реалізувати той символічний образ, який я хотів створити під час роботи у парі як «художник»?» тощо.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДНОСИН У ПАРІ «Я + ТИ + ВІДНОСИНИ»

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В ПАРЕ «Я + ТЫ + ОТНОШЕНИЯ»

ART THERAPEUTIC TECHNIQUE FOR INVESTIGATING RELATIONSHIPS IN A PAIR «I + YOU + RELATIONSHIP»

© Жітеньова Т.А., м. Харків

urzeit@gmail.com

Робота психолога із запитом, що стосується відносин у парі, спрямована на виявлення причин незадоволення відносинами, ролі кожного учасника, детального прояснення потреб, почуттів та бажань клієнта та відокремлення їх від партнерських. У центрі техніки «Я + Ти + Відносини» знаходиться робота із метафорою, за допомогою якої з'являється можливість отримати більш інформативну картину системи відносин, і яка може спонукати клієнта використовувати нові можливості у конкретній життєвій ситуації. Техніка поєднує системний та арт-терапевтичний підходи. Компоненти арт-терапевтичного процесу (фактор художньої експресії, фактор психотерапевтичних відносин і фактор вербального зворотного зв'язку) доповнені прийомами системного сімейного підходу (принцип «ціле більше ніж сума частин», метафорою та циркулярними питаннями). Техніка може проводитися у групі, у парі, але перевага віддається індивідуальній роботі, яка дає більше можливостей для спостереження і відреагування. Техніка призначена для дорослих.

Мета: дослідження теми партнерських відносин у парі (сімейній, романтичній, діловій, дружній та ін.), усвідомлення стратегій поведінки у відносинах, їх зміна при необхідності.

Завдання: дослідження теми балансу «брати-давати» у відносинах, усвідомлення ролі та цінності себе і партнера у відносинах, пошук ресурсу і шляхів змінення стратегій поведінки, ставлення до партнера і відносин, розвиток рефлексії, спроба вербалізації і опрацювання тих думок і почуттів, які не проговорювалися раніше.

Інвентар: аркуш А4, фарби або кольорові олівці, аркуш для запису, ручка.

Час роботи: 40-60 хвилин (для індивідуальної роботи).

Техніка складається з чотирьох частин: вступ, основна частина, корекційна частина і рефлексія.

Вступ. Обговорення теми, мети техніки та процесу її проведення. На початку роботи проводиться процес з'ясування значення слів «відносини»,

«брати», «давати», «отримувати». Далі клієнту пропонується згадати стосунки, які він бажає дослідити. Подумати над тим, в яких ситуаціях і скільки він віддає в цих стосунках, а в яких – бере.

Основна частина. Клієнту дається інструкція символічно зобразити відносини у вигляді будь-якої рослини, після цього зобразити себе та партнера у вигляді будь-яких істот. Далі клієнт відповідає на питання (12 питань).

Корекційна частина. Клієнту пропонується візуалізувати відповідь на питання, а саме – домалювати те, що змінить стан намальованої рослини. Далі пропонується написати на аркуші приклади реальних дій клієнта, які можуть змінити відносини (три дії на тему «брати» і три дії на тему «давати»). Після завершення цього етапу, клієнт вирішує, чи все йому подобається у малюнку, якщо ні, то пропонується зобразити те, що зробить малюнок більш позитивним, змінить настрої малюнка. Процес домальовування дає змогу відреагувати на негативні почуття, які з'явилися у процесі роботи та пошукати шляхи їх подолання.

Рефлексія. У процесі відповідей на питання «що дізналися нового про себе, про стосунки у цій роботі?», «що було важливого?», «що береже додому обміркувати?» та ін. клієнт усвідомлює смисл, який він вкладав у малюнок, виявляє зв'язок змісту внутрішнього світу і системою відносин, у нього з'являється нове сприйняття самого себе і своїх можливостей, нових форм і стратегій поведінки у контексті відносин, що досліджувалися.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЮ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
FORMATION OF SPATIAL SIGN AND SYMBOL KNOWLEDGE SYSTEM IN
CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION**

© Каменщук Т.Д., м.Вінниця

ktania@bigmir.net

Матеріали присвячені актуальній психолого-педагогічній проблемі формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей 8-12 років з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню.

Психолого-педагогічна технологія спрямована на формування соціальних умінь у взаємодії з оточенням і вміння пристосовуватися до навколишньої дійсності в силу своїх можливостей за умови використання просторової знаково-символічної системи знань.

З урахуванням результатів проведеного теоретичного аналізу було визначено й охарактеризовано основні психолого-педагогічні положення та

принципи побудови навчально-корекційної методики. У змісті було виділено 36 соціально спрямованих тем. Також, з урахуванням визначених рівнів та типів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань цими дітьми створено орієнтовану модель навчання, яка врахувала послідовність введення просторових знаків і символів в залежності від їхньої складності.

Отож, в методиці було визначено поетапність, послідовність, напрями та зміст навчальних методів, прийомів та завдань, особливості проведення корекційного навчання. Зокрема, в основу методики було покладено 4-ох етапну модель, за якою навчання здійснювалося в диференційованих напрямках на кожному з етапів (орієнтувально-мотиваційному, маніпулятивному або практично-діяльнісному, комунікативно-інтеграційному, діагностико-оцінювальному).

Встановлено, що поетапне системне використання емоційно-стимулювальних, ситуативно-заохочувальних та спостережувально-орієнтувальних прийомів на I-му етапі сприяло формуванню базової психологічної готовності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю до засвоєння просторової знаково-символічної системи знань. Завдяки використанню практично-маніпулятивних, предметно-ігрових та дидактично-ігрових прийомів на II-му етапі у цих дітей було сформовано вміння розпізнавати, прикладати та знаходити за аналогією предметні та просторові зображення. Застосування мовних та ситуативно-комунікативних прийомів III-го етапу дозволило сформувати в них вміння називати та описувати пропоновані знаково-символічні зображення. А також при використанні практично-ситуативних прийомів на IV-му етапі у цієї категорії дітей формували вміння орієнтуватися у довкіллі за допомогою вивчених предметно-просторових зображень.

У результаті дослідно-експериментальної роботи перевірено ефективність застосування педагогічної методики, що сприяло успішному формуванню просторової знаково-символічної системи знань у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню. Її змістом було передбачено реалізацію системного підходу у вивченні просторових знаків та символів, забезпечення наступності етапів їх вивчення та врахування їх рівнів складності, а також застосування спеціальних форм допомоги, методів, прийомів на кожному етапі. Таким чином, організоване навчання дозволяє підвищити самостійність та соціалізацію таких дітей у предметно-просторовому середовищі.

**МЕТОДИКА «ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ
ДИСФУНКЦІЇ У ДІТЕЙ»**

**МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКИ УРОВНЯ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЙ
ДИСФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ»**

**TECHNIQUE "RESEARCH OF LEVEL OF LEVEL OF SENSOR-INTEGRATIVE
DYSFUNCTION FOR CHILDREN"**

© Крамченкова В.О., Жукова Л.В. м. Харків

kramchenkova@ukr.net; zh79555@gmail.com

Методика розроблена з метою визначення рівня сформованості та діагностування специфіки порушень обробки сенсорної інформації у дітей з інтелектуальними та афективними порушеннями розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку. Методика базується на теоретичних положеннях Е. Джин Айрес, Керол Сток Крановиц, Аніти Банді, Елізабет Мюррей та Шеллі Лейн про сенсорно-інтегративну дисфункцію, як особливий синдром, що є самостійним та відмінним від інших порушень розвитку. А також їх підходу до взаємозв'язку між порушеннями інтерпретації сприйняття та складнощами у засвоєнні навчальних навичок та моторною дефіцитарністю.

Методика може бути застосовна для дітей віком від 1,5 року до 9-х років. Використання методики є більш доцільним для дітей, які мають інтелектуальні чи афективні порушення розвитку. Можливе використання для дітей що частково або повністю не володіють мовою. Діагностичне дослідження проходить як напівструктуроване включене спостереження за моторною поведінкою дитини та опитування близьких дитини, щодо наявності чи відсутності відповідних симптомів порушення обробки сенсорної інформації. Спостереження проводиться у сенсорно збагаченому середовищі. Отримані дані фіксуються у бланку спостереження та опитування, після чого кодуються відповідною кількістю балів, відповідно до протоколу обробки результатів. Інтерпретація результатів дослідження передбачає визначення наявності та інтенсивності перцептивної дисфункції, а також їх базову характеристику за блоками процесу обробки сенсорної інформації.

Фрагмент тексту опитувальника для батьків (пропріоцептивна система), де 0-ніколи; 1-декілька разів в день; 2- щогодини; 3 – постійно:

	Частота			
1. Чи хапає ваша дитина предмети так міцно, що ними важко користуватися?	0	1	2	3
2. Чи дитина скрегоче зубами?	0	1	2	3
3. Шукає постійно дитина такі види активності, де потрібно щось штовхати, тягнути, підіймати або стрибати?	0	1	2	3
4. Чи здається вам, що дитина стає невпевненою, коли треба підвестися або сісти, чи переступити через предмет?	0	1	2	3
5. Чи тримає дитина предмети так слабо, що ними важко користуватися	0	1	2	3

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 6. Чи докладає дитина надмірні зусилля у різних діяльності? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Наприклад, важко крокує, грюкає дверима чи надмірно тисне на олівці, коли малює? | | | | |
| 7. Чи дитина багато стрибає? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Дитина має складнощі у грі з домашніми тваринами, наприклад дуже сильно гладить їх? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Чи штовхає або б'є дитина інших дітей? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Чи здається вам дитина у цілому слабкою? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Дитина має складнощі, коли сідає на стілець? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. На ваш погляд дитина жує іграшки, одяг або інші речі більше, ніж це роблять інші діти? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Чи дитина любить залишатися у спокої та не рухатися? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Ваша дитина здається збентеженою, коли її руки чи ноги рухаються пасивно, наприклад коли ви допомагаєте їй виконати дію? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Дитина не любить та уникає стрибків, кружіння, бігу чи повзання? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Дитина любить, щоб її загортали у ковдру та міцно обіймали, наприклад перед засинанням? | 0 | 1 | 2 | 3 |

Обробка даних, отриманих за допомогою опитувальника, дозволяє сформувати припущення щодо характеру оброблення сенсорної-інформації та можливої дисфункції сенсорної модуляції (сенсорний пошук, сенсорне ігнорування, сенсорний захист) за наступними каналами сприйняття: аудіальна, тактильна, пропріоцептивна, візуальна, вестибулярна сфери та нюхово-смакова.

Наступним етапом є уточнення та перевірка отриманих припущень, щодо особливостей сенсо-моторної сфери дитини, за допомогою включеного спостереження під час організованої спеціальним чином ігровій діяльності дитини. У фокусі уваги спостерігача відхилення від нормативної поведінки у відповідь на сенсорні стимули, наявність та інтенсивність симптомів порушення сенсорної інтеграції. Тип взаємодії із дитиною, структурованість процедури та стимульні матеріали обираються відповідно до поведінкових особливостей та рівня функціонування дитини.

Перший блок «Складнощі у модуляції відчуттів». Перевірка характерних симптомів, щодо того як дитина регулює свої реакції на відчуття. Характерні симптоми класифіковані за каналами сприйняття та характером і інтенсивністю типової поведінки. За каналами сприйняття оцінювання проводиться щодо руху і балансу, пропріоцепції, зорової, слухової та тактильної систем, обоняння та смаку. За характером та інтенсивністю поведінки визначається переважний тип розладу, що притаманний за наявності а) гіпосприйняття; б) гіперсприйняття; в) сенсорному «пошуку», що спричинений недостатністю відчуттів.

Другий блок «Складнощі з розпізнанням відчуттів». Включає приклади того, з якими проблемами стикається дитина, що має знижене вміння відрізнити одне відчуття від іншого.

Третій блок «Проблеми у руховій сфері, що ґрунтуються на сенсорній дезінтеграції». Включають симптоматичні приклади того, як дитина може незвичним чином розташовувати своє тіло, виконання певних дій та рухів, складнощів у планування руху тіла та виконанні цього плану.

Фрагмент бланку фіксації даних спостереження (тактильна система):

БЛОК 1. Модуляція відчуттів									
Відчуття	Симптоми гіпочутливості			Симптоми гіперчутливості			Симптоми пошуку відчуттів		
	Кількість під час спостереження	Топографія поведінки	Тривалість	Кількість під час спостереження	Топографія поведінки	Тривалість	Кількість під час спостереження	Топографія поведінки	Тривалість
Дотики									
	Кількість балів:			Кількість балів:			Кількість балів:		
БЛОК 2 Розпізнавання відчуттів									
Дотики	Нормативний розвиток: орієнтується де знаходиться тіло и частини тіла у просторі; як співвідносяться частини тіла оди з одним; контролює як сильно та швидко напружуються м'язи; контролює швидкість руху тіла у просторі; контролює рівень зусилля, що треба вкласти у м'язів рух								
	Ізольована сенсорна стимуляція	Результат (0 -Нормативна поведінка реакція при виконанні проби; СЗ – ознаки сенсорного захисту СП – ознаки сенсорного пошуку; СІ – ознаки сенсорного ігнорування)			Сенсорна стимуляція у ігровій діяльності		Результат (0 -Нормативна поведінка реакція при виконанні проби; СЗ – ознаки сенсорного захисту СП – ознаки сенсорного пошуку; СІ – ознаки сенсорного ігнорування)		
	Проба 1								
	Проба 2								
	Проба 3								
	Проба 4								

Перший тип порушень, що пов'язаний з положенням тіла, спричиняє складнощі з моделями руху, рівновагою, білатеральною та унілатеральною

координацією, перетинанням серединної лінії. Другий тип порушень, що базується на складнощах сенсорної інтеграції є диспраксія, як проблема із діями та рухами. При такому типі порушення спостерігаються складнощі з координованими та довільними діями. Виділено наступні групи навичок для визначення характеру дисфункції : компоненти дій, координація грубої моторики, координація тонкої моторики, зорове координування, оральне координування.

Дана діагностична методика розроблена для використання у роботі практичних та спеціальних психологів, які працюють з дітьми, що мають порушення розвитку. Може бути використана для психодіагностики та визначення напрямку роботи у структурі комплексної корекційної програми розвитку дитини.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
PROGRAM FOR COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT

© Лисенко Л.М., м. Харків

Lyudmilalysenko74@gmail.com

Комунікативна компетентність розглядається як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерно: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування, досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації вирішення проблем, забезпечення досягнення цілей з оптимальною затратою ресурсів. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Процес комунікативної компетентності багато в чому залежить від рівня мовленнєвого розвитку; міри оволодіння теоретичними знаннями в області комунікативних дисциплін і сформованості організаторських і комунікативних умінь; конструктивних навичок вирішення конфліктних ситуацій; наявності психологічних якостей емпатії і рефлексії. Комунікативна компетентність в сучасному суспільстві передбачає вміння людини визначати шляхи взаємодії з іншими людьми в мінливій соціальній дійсності. Комунікативна компетентність включає як наявність знань, умінь і навичок, так і готовність їх ефективного застосування в безпосередній професійної діяльності. Вона передбачає в рівній мірі освоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей і професійну адаптацію.

Будь-яка компетентність формується і розвивається в процесі діяльності, яка пов'язана з постановкою мети, вирішенням проблеми, пошуком способів вирішення, визначенням результатів. Особливість

комунікативної компетентності в тому, що комунікація, як особливий вид діяльності є складовою частиною інших видів діяльності. Виходячи з цього положення, комунікативна компетентність особистості є засобом здійснення ефективної діяльності в різних ситуаціях і основою для формування інших видів компетентностей.

Причинами невдалої комунікації можуть бути: стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуацій; «упереджені уявлення» – схильність відкидати все, що суперечить власним поглядам, щодо нового, незвичайного; недобррозичливі стосунки між людьми; відсутність уваги та інтересу співрозмовника, недостатнє усвідомлення значення інформації; зневага фактами; помилки в побудові висловлювань; невірний вибір стратегії і тактики спілкування. Зазначені характеристики є підтвердженням необхідності розвитку даних якостей у фахівців освітньої галузі, що і спонукало до розробки програми з розвитку комунікативних компетенцій.

Метою програми є засвоєння системи знань та умінь комунікативної компетентності.

Основними завданнями є: засвоєння основних закономірностей психології спілкування; розвиток навичок комунікативної компетентності; зниження стереотипів свідомості щодо інших людей, ситуацій, подій; розвиток здатностей до емпатії, рефлексії; розвиток умінь емоційної регуляції поведінки.

Послідовність реалізації розвиваючої програми включає наступні етапи. Перший етап включає моделювання взаємодії в процесі спілкування, розкриває поняття процесу спілкування та комунікації, комунікативної компетентності. Другий етап присвячено аналізу форм та засобів спілкування, спрямований на розвиток комунікативних умінь, вербальних та невербальних способів спілкування. На третьому етапі розглядаються техніки рефлексивного управління межами спілкування та фактори, які сприяють формуванню комунікативної компетентності. Четвертий етап присвячений емоційній регуляції спілкування, а саме ролі емоцій у житті людини, характеристикам емоційного досвіду таким, як стереотипи емоційного досвіду, диференційованість емоційного досвіду, готовність до використання емоційного досвіду та емоційної регуляції процесу спілкування.

При цьому, під час реалізації даної розвивальної програми ми спрямовуємо увагу на використання специфічних форм повідомлення знань, здобування навичок і умінь у сфері спілкування, діяльності, особистісного розвитку і корекції, що дозволяють знімати стереотипи і вирішувати особистісні проблеми учасників. Зміст розвивальної програми, включає заняття з різноманітними рольовими іграми, проблемними ситуаціями, груповими дискусіями, вправами на розвиток емпатії, емоційної регуляції

поведінки, аналізу емоційного досвіду, формування здатностей до встановлення контактів з іншими людьми та досягнення взаєморозуміння і конструктивної взаємодії.

Мета першого етапу спрямована на створення позитивного ставлення до участі у розвивальній програмі; надання інформації щодо поняття спілкування та комунікативної компетентності; розвиток навичок переконливої мови. Заняття включає вправи на знайомство учасників та ознайомлення з правилами роботи в групі. Основні принципи організації роботи: Відкритість у вираженні власних почуттів; прийняття себе та інших; активність учасників; принцип дослідницької позиції (прагнення відкрити нове, пізнати); об'єктивізація поведінки (розкриття і усвідомлення власних дій, реакцій, з використання засобів зворотного зв'язку); відповідальність; функціонування в атмосфері «тут-і-тепер». Приклади вправ:

Знайомство.

Давайте познайомимося, зробимо це таким чином. Як ви знаєте, ім'я містить в собі інформацію про людину, а також про якості її характеру. Це можна визначити з літер, які входять до складу імені, наприклад ім'я – Вікторія – весела, кмітлива, яскрава. Ви називаєте своє ім'я і дві – три характеристики, які розпочинаються з літер вашого імені, та які вам притаманні. Представлятися необхідно по черзі (по колу за часовою стрілкою).

Дискусія «Що таке комунікативні вміння?»

На початку заняття можна провести самооцінку комунікативних навичок і умінь кожного учасника. Ведучий малює на дошці «сходи комунікативної майстерності». Лівий край – майстер комунікації, правий – рівень майстерності. Завдання: знайти своє місце на цих сходах і стати туди, відповідно до своїх власних уявлень. В кінці заняття можна повторити цю процедуру з різними варіантами (кожному з учасників проранжувати інших за рівнем комунікативних здібностей).

Вправа «Дар переконання».

Викликаються два учасники. Кожному з них ведучий дає дві коробки, в одній з яких лежить кольоровий папірець. Після того, як обидва учасники з'ясували у кого з них папірець, той розпочинає доводити «публіці», що саме у нього в коробці лежить папірець. Завдання публіки вирішити шляхом консенсусу, у кого ж саме лежить в коробці папірець. Під час обговорення важливо проаналізувати ті випадки, коли «публіка» помилялася (які вербальні і невербальні компоненти змусили її повірити невірній інформації).

Мета другого етапу спрямована на аналіз форм і способів спілкування: вербальне і невербальне спілкування, комунікативний,

перцептивний, інтерактивний, трансактний аспекти спілкування. Приклади вправ:

Вправа «Скульптор»

Розвиток умінь розуміння емоції, виражених невербальним способом. Учасники розділяються на дві групи. Кожній групі 5 хвилин для підготовки, за які вона повинна вибрати якусь емоцію (емоційний стан), або почуття і подумати, як його можна зобразити. Це може бути скульптурне зображення, невербальна дія. У зображенні повинні приймати участь всі члени групи. Під час демонстрації першою групою підготовленого сюжету, друга група відгадує, яке почуття чи емоція зображена. Потім групи міняються ролями. Після виконання практичних вправ йде обговорення.

Вправа «Візуальне відчуття»

Призначення: вдосконалення перцептивних навичок сприйняття і уявлення про інших. Всі сідають в коло. Ведучий просить, щоб кожен уважно подивився на обличчя інших учасників і через 2-3 хвилини всі повинні закрити очі і спробувати уявити собі обличчя інших членів групи. Протягом 1-2 хвилин потрібно фіксувати в пам'яті обличчя, яке вдалося найкраще уявити. Після виконання вправи група ділиться своїми відчуттями і повторює вправу.

На третьому етапі заняття спрямовані на формування прив'язаності та симпатії, ідентифікації, емпатії, рефлексії. Приклади вправ:

Вправа «Каруселі»

Призначення: формування навичок швидкого реагування при вступі в контакти; розвиток емпатії і рефлексії в процесі навчання. У вправі здійснюється серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Завдання: легко увійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися. Члени групи встають за принципом «каруселі». Обличчям один до одного і утворюють два кола: внутрішній нерухомий і зовнішній рухливий. Приклади ситуацій: «Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...»; «Перед вами незнайома людина. Домовтеся про зустріч з нею...»; «Перед вами маленька дитина, яка чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте...»; «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі...». Час на встановлення контакту і проведення бесіди 3-4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал і учасники тренінгу переходять до наступного учасника.

Вправа «Я тебе розумію».

Кожен член групи вибирає собі партнера і потім протягом 2-3 хвилин в усній формі описує його стан, настрої, почуття, бажання в даний момент. Той, чий стан описує партнер, повинен підтвердити правильність і достовірність припущень або спростувати їх. Обидва партнери мають право коментувати висловлювання один одного.

Завдання четвертого етапу спрямовані на формування селективного ставлення до стереотипів емоційного досвіду; застосування емоційного досвіду для регуляції діяльності; емоційної регуляції поведінки.

Вправа «Про приємне та неприємне»

По колу передаючи два різних за виглядом м'ячі чи ручки у протилежних напрямках і кожен має закінчити фрази: «Приємні почуття я переживаю тоді, коли...», «Неприємні почуття я переживаю тоді, коли...». Аналіз вправи, обмін думками.

Вправа «Техніка переходу від неприємного до приємного»

Будь ласка, згадайте декілька (близько 5 ситуацій), коли ви переживали неприємні емоції чи переживання, та спробуйте неприємні емоції перевести в позитивні. Наприклад, «Спілкуючись з новим приятелем я був «недотепним» – Інколи почуття гумору дозволяє налагодити відносини».

Вправа «Стіна непорозуміння»

Спрямованість на подолання стереотипів, актуалізація позитивного мислення. Робота проводиться в групах по 5 чоловік. Потрібно на аркуші А 4 зобразити стіну, яка складається з великих каменів – «стіна непорозуміння» людиною самої себе та інших людей. Що є «наріжним каменем» Напишіть на кожному камені причини нерозуміння себе і оточуючих (учасники обговорюють поставлені питання і записують свої рішення на камінні). У що корисне можна перетворити стіну непорозуміння? Зробіть це домалювавши необхідне. Учасники пропонують різні варіанти продуктивного використання стіни, або її частин. Обговорення: Якими є причини нерозуміння оточуючих? Якими є причини нерозуміння себе?

Вправа «Веселка»

Наведіть приклади більш безпечних способів вираження емоцій. Намалювати веселку, і в кожній із смужок написати літеру. Записати, які способи «безпечного» вираження емоцій розпочинаються з цих літер. Кожен зачитує свої способи. Обговорення.

По завершенню розвивальної програми проводиться анкетування, що дає змогу визначити її ефективність та міру реалізації завдань. Таким чином, сучасні позитивні тенденції показують неминучий перехід від переважно інформативних форм навчання до активних методів. Тому, програма по розвитку комунікативної компетентності може бути рекомендована як складова практичної роботи у підготовці психологів та педагогічних працівників. Сформованість комунікативної компетенції майбутніх фахівців в подальшому буде сприяти їх ефективній конструктивній і організаторській діяльності, забезпечувати емоційне успіх у процесі навчання.

**ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ
ПРОГРАММА ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
КОНФЛИКТОВ**

THE PROGRAM FOR TEACHERS «HOW TO PREVENT CONFLICTS»

© Панчук О. А., м. Харків

alena58panchuk@ukr.net

В останній час, коли тривають суттєві зміни у системі освіти, та може зростати певна напруга серед учасників освітнього процесу, дослідженням проблеми попередження конфліктів приділяється велика увага.

В основі більшості конфліктних ситуацій, учасниками яких є педагоги, учні та їх батьки, найчастіше лежить розбіжність, а часом і пряма протилежність їх позицій і поглядів на навчання і правила поведінки у школі.

У певних ситуаціях під час взаємодії в освітньому процесі, педагоги, реалізують неефективні засоби спілкування. І тоді конфліктна ситуація, учасником якої стає вчитель, може затягнутися у часі або перейти на стадію відкритого зіткнення, в ході якого він може намагатися «вирішити» не тільки і не стільки власне конфліктну ситуацію, скільки певні виховні завдання. А такі дії можуть сприяти зросту напруження у відносинах і повторенню конфліктних ситуацій.

Саме тому робота педагога не буде ефективною без наявності вміння не тільки гасити, регулювати, але й попереджувати конфліктні ситуації, які можуть виникати серед учасників освітнього процесу.

Метою даної програми є сприяння попередженню конфліктів, цькуванню у закладі освіти та гармонізації стосунків шляхом оволодіння прийомами запобігання конфліктів, засвоєння моделей ефективної взаємодії у конфліктних ситуаціях.

Завданнями програми є засвоєння моделей ефективної взаємодії в конфліктних ситуаціях; сприяння усвідомленню причин, механізмів і різновидів конфліктів; оволодіння прийомами спілкування та реагування в конфлікті; надання можливості учасникам тренінгу використання конфліктної ситуації для особистісного зросту; сприяння формуванню орієнтації на безумовне прийняття себе та інших; активізація використання невербальних засобів комунікації; сприяння емпатійній взаємодії та розвитку емоційного інтелекту.

Звісно, неможливо сформулювати універсальний принцип вирішення різноманітних за своєю спрямованістю і характером конфліктів, і вказати єдино вірну у всіх випадках тактику поведінки педагога. В основі більшості конфліктних ситуацій, учасниками яких є педагоги, учні та їх батьки, найчастіше лежить розбіжність, а часом і пряма протилежність їх позицій і поглядів на навчання і правила поведінки у школі.

Вивченням проблематики конфліктів у різні роки займалися такі

зарубіжні та вітчизняні дослідники: В. Лінкольн, К. Томас, К. Левін, А. Анцупов, Р. Кричевський, Н. Вишнякова та інші.

Дана програма занять розроблена у вигляді тренінгу і передбачає групову форму роботи. По-перше, як зазначає К. Рудестам, група відображає суспільство в мініатюрі, адже у тренінгу моделюється система взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для реального життя учасників. По-друге, у групі людина також може навчитися нових вмінь, проекспериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів. В ході групової роботи учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, зіграти роль іншої людини чи поставити себе на її місце. Це сприяє кращому розумінню партнера по спілкуванню та самого себе, освоєнню нових моделей поведінки у напружених ситуаціях, надає можливість у процесі групової роботи отримати зворотній зв'язок від інших учасників, який дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей.

З метою реалізації поставленої мети та завдань програми використовувались наступні методи: міні-лекції у вигляді інформаційних повідомлень, дискусії, ситуаційно-рольові ігри, та вправи різного спрямування. В основу програми увійшли вправи вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема: К. Фопеля, В. Сатір, І. Вачкова, Н. Самоукіної, В. Большакова, Л. Петровської, Т. Яценко, О. Главника та інших.

Програма складається із п'яти занять, розрахованих на 2-2,5 годинну групову роботу з групою педагогів чисельністю 9-14 осіб (можливе проведення занять один раз на тиждень протягом п'яти тижнів або, за згодою педагогів, протягом п'яти днів поспіль під час шкільних канікул).

Апробацію програми проведено з січня 2015 року по вересень 2018 року в Харківській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №58 Харківської міської ради Харківської області. Також окремі заняття та вправи, що увійшли до програми були апробовані на семінарі Школи молодих вчителів району «Формування комунікативної компетентності, як засіб запобігання конфліктів» у квітні 2017 та на майстер-класі для фахівців психологічної служби району у березні 2018 року.

В апробації програми брали участь педагоги, психологи та соціальні педагоги загальною кількістю сто осіб.

Спостереження, які здійснювались протягом занять, дали змогу прослідкувати певні зрушення у реакціях учасників групи. На завершальному етапі програми спостереження засвідчили наступні моменти: учасники виявляли активну внутрішню групову взаємодію, спрямовану на розв'язання та попередження конфліктних ситуацій, робили вдалі спроби інтегрування особистісного та набутого завдяки тренінгу практичного досвіду; а також засвоїли ефективні моделі реагування в конфліктних ситуаціях, усвідомили можливість використання конфліктної ситуації для особистого росту, показали навички оволодіння прийомами

запобігання конфліктів.

Отже, результати апробації засвідчили ефективність розробленої нами програми занять, що дозволяє рекомендувати її для застосування у використанні фахівцями психологічної служби для навчання педагогів продуктивним стратегіям щодо розв'язання та попередження конфліктних ситуацій у закладах освіти.

Дану програму погоджено у Центрі практичної психології та соціальної роботи та здорового способу життя КВНЗ «ХАНО».

«ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ» посіла II місце на I (районному) етапі Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів «Нові технології у новій школі» у номінації «Профілактичні програми» для практичних психологів у листопаді 2018.

**ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНА ПРОГРАМА ДЛЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ТА
СТАРШОЇ ШКОЛИ «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ»
ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ
И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ
ПОДРОСТКОВ»
PSYCHOPROPHYLACTIC PROGRAM FOR STUDENTS OF SECONDARY AND
SENIOR SCHOOL "VALUE-BASED ORIENTATIONS OF THE TEENAGERS
PERSONALITY"**

© Пономарьова Ю.П., м. Харків

ponomareva103@ukr.net

Проблема визначення цінностей, що сприяють формуванню життєвих пріоритетів та зростанню соціально компетентної особистості, є актуальною в умовах соціуму, який постійно змінюється. Ціннісні орієнтації молоді є одним із головних показників розвитку суспільства. Серед них є традиційні – кохання, дружба, пошуки сенсу життя, створення сім'ї тощо та не менш актуальними є здоров'я, освіта, спілкування з дорослими й однолітками. Ціннісні орієнтації особистості є однією з найважливіших проблем, досліджуваних філософією, психологією, педагогікою, соціологією й ін. У сучасних умовах переосмислення й перегляду цінностей проблема ціннісних орієнтацій особистості здобуває особливу значимість, тому що саме вони визначають функціонування й розвиток особистості. Ця значимість визначається тим, що ціннісні орієнтації, займаючи місце на перетинанні областей мотивації й світоглядних структур свідомості, виконують функції регуляторів поведінки й всіх видів людської діяльності.

Одним з найважливіших результатів навчально-виховного процесу відповідно до нових цілей і завдань розвитку освіти є: вміння підлітка об'єктивно оцінювати себе в світі, що розвивається, використовувати

навички самоосвіти і саморегуляції, готовність до активної конструктивної взаємодії з людьми та прийняття відповідальних, життєво важливих рішень.

Підлітковий вік – складний вік, під час якого підвищується творча продуктивність, збільшується можливість самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. Час, насичений новим досвідом, суперечливостями та різноспрямованостями. Цей період є найвирішальнішим у житті людини, коли остаточно формується фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовуються головні напрямки пошуків самореалізації в подальшому житті. Психологія знайомить підлітків з базовими визначеннями в психології, з типологією людей, особливостями прояву кожного типу, різновидностями відносин між ними. Допомагає відкрити нові сторони свого власного «Я», нові прояви своєї особистості, повірити в свої сили. До моменту закінчення школи юнаки та дівчата мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Мова йде про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які б дозволили молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, в громадському житті, в майбутній сім'ї. Передусім це розвиток потреби в спілкуванні та освоєння способів його здійснення, формування теоретичного мислення і вміння орієнтуватись у різних його формах (науковому, художньому, етичному, правовому тощо), що знаходить своє вираження в наявних основах наукового та громадянського світогляду, розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлене і критичне ставлення до себе, становлення готовності до трудової діяльності. Якщо ці якості сформовані, то молода людина має необхідну психологічну базу для самовизначення – центрального новоутворення раннього юнацького віку. При всій складності цього явища, основним в ньому є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце і призначення у житті (Л.І. Божович, Л. С. Славіна). Як було зазначено, ще актуальними залишаються успадковані від підліткового віку проблеми – захист свого права на автономію від старших, власне вікова специфіка та ін. З другого боку, самовизначення потребує не стільки автономії від світу дорослих, скільки визначення в ньому свого місця, орієнтації в ньому (І.С. Кон). Останнє вимагає диференціації розумових здібностей та інтересів, розвитку інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції тощо.

Програма курсу «Ціннісні орієнтації особистості» призначена для вибірки учнів середньої та старшої ланки загальної освіти (7-11-х класів). Вона ґрунтується на основі знань загальної психології, соціальної

психології та психології особистості. Курс адаптований до навчального процесу, тому більш уваги приділено системі теоретичних занять, які допомагають формуванню практичних знань та вмінь. Програма також передбачає діагностику індивідуальних особливостей учнів, розвиток вмінь рефлексії, конструктивного вирішення проблем.

Головна мета програми – формування та розвиток життєво-ціннісних орієнтацій особистості, процесів і якостей особистості, навиків самоаналізу і саморозуміння, розумових здібностей та інтересів, інтегральних механізмів самосвідомості з метою вироблення світогляду.

Завдання:

- сформуувати початкові наукові поняття про цінності орієнтації особистості в рамках категорії «Я»;
- поглибити знання про власні психічні процеси, відносини з іншими людьми, індивідуальні особливості, здатності учнів до рефлексії, аналізу слабких та сильних власних рис;
- стимулювати потреби у самопізнанні, як основи подальшого саморозвитку та самовдосконалення;
- розширити рефлексивний досвід підлітків;
- розвивати психологічну культуру.

Очікувані результати:

- сформоване глибоке усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її відповідальністю;
- розвиток індивідуальних особливостей, творчого мислення;
- формування гармонійно розвиненої, соціально і національно свідомої людини, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, здатна до саморозвитку і самовдосконалення;
- стійкість позитивних життєвих перспектив з урахуванням індивідуальних обдарувань та здібностей.

В програмі «Ціннісні орієнтації особистості» навчальний матеріал дається системно, учні до загальних понять повертаються по 2-3 рази, щоб поглибити їх зміст. Тривалість заняття 40-60 хвилин. На усіх рівнях витримано загальний принцип викладання матеріалу: від психічних процесів до психічних властивостей особистості, які реалізовані в діяльності. Заняття можуть проводитися з усім класом у рамках «годин психолога» протягом одного або декілька навчальних років.

**МАЙСТЕР-КЛАС «MY BODY JAZZ», ТІЛЕСНИЙ ОБРАЗ-Я ЯК
КОМПОНЕНТ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В МЕТОДІ
ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ**

© Радько О.В., м. Харків

radko.olga@meta.ua

Танець за своєю природою є потужним інструментом в роботі з тілесною напругою та глибинними переживаннями. Створюючи власні рухи, прислухаючись до імпульсів, що йдуть з глибини, ми дозволяємо нашому тілу «оживати», а емоціям «вивільнятися». Таким чином, танцювально-рухова терапія – це безпечний творчий простір для дослідження себе, відносин з іншими, зі світом, і в той же час це серйозна глибинна робота над саморозвитком особистості.

Формування свого тілесного Я є невід’ємною і важливою частиною Я-концепції особистості. Взаємозв’язок між особливостями тілесної свідомості та уявленнями індивіда про свій фізичний образ Я вперше були розглянуті в роботах вчених психотерапевтичного напрямку, а також в роботах сучасних тілесно-орієнтованих напрямках. В дослідженнях, які присвячені цій проблематики, було виявлено праведну роль уявлення про схему тіла, його функції в розвитку тілесної свідомості.

Мета заняття: створити умови для актуалізації, розвитку та формування тілесного Я особистості.

Цільова аудиторія: спеціалісти допоміжних професій, які цікавляться тілесно-орієнтованими напрямками в психології, та всі бажаючі доторкнутися до чуттєвого пізнання себе.

Завдання майстер-класу:

1. Ознайомлення учасників зі схемою тіла особистості для подальшого її дослідження.
2. Актуалізація, розвиток та формування тілесного Я особистості.
3. Зняття тілесних зажимів.

Методи роботи: вправи на рефлексію своїх відчуттів і соматичних станів; вправи, що сприяють формуванню цілісного фізичного Я-образу, вправи, що направлені ні прийняття себе і позитивне ставлення до оточуючих людей.

Тривалість майстер-класу становить – 90 хвилин. Заняття підібрані з урахуванням вікової категорії учасників та концепції обраного напрямку – танцювально-рухової терапії.

Ефект від заняття: 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 та зняття м'язових блоків в тілі.

**ПРОГРАМА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ»**

**ПРОГРАМА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ»**

**PROGRAM OF THE OPTIONAL COURSE "BASES OF PSYCHOLOGICAL
CULTURE OF PERSONALITY"**

© Романовська Д.Д., Чернівці-Київ

diana_roma@ukr.net

Вік 15-17 років виключно складний і суперечливий. Зазвичай його характеризують як переломний, перехідний, критичний. У цьому віковому періоді перебудовується ставлення дитини до світу і самого себе, розвиваються процеси самосвідомості та самовизначення, що призводять до формування тієї життєвої позиції, з якою учень починає своє самостійне доросле життя.

Тож, знання у сфері саморегуляції, самоуправління та самовдосконалення набувають все більшої актуальності. У зв'язку з цим, до питань, що викликають найбільший інтерес, належать знання з психології особистості, оскільки вони і визначають ефективність різних методик самопізнання. Усе вищесказане обумовило розробку та введення в закладах загальної середньої освіти Чернівецької області курсу «Основи психологічної культури особистості» для старшокласників.

Авторська програма курсу «Основи психологічної культури особистості» є однорічною та призначена для учнівської молоді 15-17 років (10 або 11 клас).

Мета курсу: розвиток соціально-психологічної компетентності та формування психологічної культури здобувачів освіти.

Курс «Основи психологічної культури особистості» забезпечує реалізацію таких **завдань**:

- ✓ надає учням базові знання з психології особистості;
- ✓ ознайомлює їх з моделями конструктивної поведінки та ефективного спілкування;
- ✓ допомагає зорієнтувати учнівську молодь на процес самопізнання;
- ✓ сприяє розвитку творчого мислення учнів та здатності до критичної обробки інформації;
- ✓ мотивує учнів до саморозвитку та самовдосконалення.

Програма факультативного курсу «Основи психологічної культури особистості» передбачає теоретичне та практичне ознайомлення учнів з соціально-психологічними проблемами, актуальними для їх віку, надає можливість використання отриманих психологічних знань в повсякденному житті.

Курс розрахований на 34 години та складається з трьох розділів:

- «Базові знання про особистість у сучасній психології» – 12 годин;
- «Соціально-психологічний контент міжособистісного спілкування»

– 8 годин;

- «Розвиток (розширення) свідомості та самореалізація» – 14 годин.

Програма курсу складається з теоретичного та практичного компонентів та представлена такими формами навчальних занять як лекція, практичне та семінарське заняття. Практична частина передбачає проведення тренінгів, вправ, рольових ігор, дискусій, «мозкового штурму», підготовку та обговорення есе, доповідей на визначені теми. Окрім цього, використовуються практичні елементи (наприклад, невеликі тести або тренінгові вправи) під час теоретичної частини для наглядного прикладу та кращого засвоєння матеріалу.

В рамках програми передбачається контроль знань у формі тестування після завершення тематичного розділу. Під час лекційних занять відводиться час (5-7 хвилин) для контрольних запитань за темами курсу у формі усного опитування або письмової самостійної роботи.

Інтерактивна структура програми, наявність практикумів та тренінгових занять, що доповнюють та підкріплюють теоретичну частину, діалогічний тип навчання та можливість самостійно підготувати тему, висловити та відстояти свою думку (доповідь, есе) на семінарських заняттях – все це підвищує ефективність засвоєння матеріалу та його подальшого практичного застосування учнями. Ще однією перевагою даної програми є її компактність (однорічний курс) без втрати змістовного наповнення. Адже не завжди є можливість і доцільність введення 2-3 річного курсу з психології в загальноосвітніх навчальних закладах. Саме цим дана програма курсу «Основи психологічної культури особистості» суттєво та вигідно відрізняється від подібних програм.

Факультативний курс рекомендований для реалізації варіативної складової освітньої програми, схвалено до використання в закладах загальної середньої освіти комісією з психології та педагогіки Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України (протокол №1 від 16.01.2019, лист ІМЗО МОНУ від 27.02.2019 №22.1/12-Г-61).

Програма забезпечує внесок у розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти, відповідно до Державного стандарту, та може мати місце у наскрізній лінії освітньої програми «Здоров'я і безпека».

СТРУКТУРА ТА ОБСЯГ КУРСУ

Форма заняття	Розділи та теми	Кількість годин
Інтерактивна лекція	Вступ до предмету. Завдання курсу.	1
І. Базові знання про особистість у сучасній психології		
Інтерактивна лекція	Поняття та структура особистості. <i>Сутність та співвідношення понять «індивід», «людина», «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт». Психологічні характеристики</i>	1

	<i>особистості. Структура особистості (3-х вимірна модель).</i>	
Інтерактивна лекція	<i>Характер та темперамент. Поняття про темперамент. Типи темпераменту та їх роль у діяльності людини. Поняття про характер. Структура характеру. Типологія характеру (акцентуації).</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Задатки та здібності людини. Поняття про задатки та здібності. Структура здібностей. Різновиди здібностей. Рівні розвитку здібностей.</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Свідомість і несвідоме. Свідомість як рівень психічного відображення. Характер процесу усвідомлення. Шляхи вираження несвідомого (проведення проєктивного тесту «Неіснуюча тварина»).</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Самосвідомість особистості. Поняття самосвідомості. Структура Я-концепції. Самоставлення та самооцінка.</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Когнітивна сфера особистості. Відчуття та сприймання. Пам'ять. Увага. Мислення та інтелект. Уява. Їх значення для становлення особистості.</i>	1
Тренінг	<i>Творча особистість. Тренінг креативності. Мета: розвиток спонтанності та креативності; формування здатності творчо розв'язувати повсякденні життєві задачі.</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Афективна сфера особистості. Потяги. Афекти. Емоції та почуття. Воля. Роль афективної сфери у процесі саморегуляції особистості.</i>	1
Тренінг	<i>Розвиток емоційної компетентності. Мета: формування вміння усвідомлювати актуальний емоційний стан; оволодіння способами керування емоціями та почуттями.</i>	1
Інтерактивна лекція	<i>Потребово-мотиваційна система. Активність особистості та її джерела. Спрямованість особистості. Потреби й мотиви. Класифікація потреб. Класифікація мотивів.</i>	1
Контроль знань	<i>Підсумкове заняття.</i>	1
II. Соціально-психологічний контент міжособистісного спілкування		
Інтерактивна лекція	<i>Спілкування і комунікація. Спілкування і діяльність. Функції та засоби спілкування. Рефлексія, емпатія – інструменти ефективного спілкування.</i>	1
Семінар	<i>Невербальні засоби спілкування: мова жестів та рухів тіла. Короткі доповіді учнів на тему «Мова жестів та рухів тіла». Демонстрація та трактування учнями постав, жестів, рухів тіла. Програвання</i>	1

	<i>уявних ситуацій.</i>	
Інтерактивна лекція	Міжособистісні стосунки. <i>Механізми взаємовпливу. Типи міжособистісних стосунків. Дружба. Кохання та закоханість.</i>	1
Семінар	Стереотипи – перешкоди на шляху саморозвитку. <i>Дискусія на тему «Стереотипи. Вийди за межі своєї коробки». Обговорення своїх стереотипів.</i>	1
Інтерактивна лекція	Конфліктні ситуації та шляхи їх розв'язання. <i>Поняття та структура конфлікту. Динаміка конфлікту. Функції та типологія конфліктів. Стилі поведінки при розв'язанні конфліктів. Медіація.</i>	1
Тренінг	Секрети ефективного спілкування. <i>Мета: формування навичок ефективного спілкування; розвиток комунікативної гнучкості.</i>	2
Контроль знань	Підсумкове заняття.	1
III. Розвиток (розширення) свідомості та самореалізація		
Інтерактивна лекція	Самопізнання та саморозвиток. <i>Людина та її психологічні проблеми. Вибір у критичній ситуації. Самопізнання на шляху саморозвитку.</i>	1
Семінарське	Проблема стійкості особистості. <i>Короткі доповіді учнів на тему «Механізми психологічного захисту».</i>	1
Практикум	Стрес. Методи саморегуляції. <i>Стрес та його вплив на здоров'я людини. Проведення вправ на саморегуляцію, релаксаційних вправ. Вивчення технік аутогенного тренування.</i>	1
Інтерактивна лекція	Формування особистості. <i>Повага та самоповага. Прийняття та самоприйняття. Пробудження внутрішньої потреби змін. Позитивне мислення.</i>	1
Семінар	Моральні якості особистості. <i>Презентація та обговорення учнівських есе на тему «Моральні якості особистості. Честь і гідність в умовах сьогодення».</i>	1
Тренінг	Психологічна культура особистості. <i>Мета: формування психологічної культури особистості; пошук шляхів збереження честі та гідності особистості в умовах сьогодення; спонукання до роздумів про справжні життєві цінності.</i>	3
Інтерактивна лекція	Життєвий шлях. <i>Життєвий шлях. Етапи життєвого шляху людини. Сміслові утворення. Система цінностей.</i>	1
Семінар	Сенс життя. <i>Презентація та обговорення учнівських есе на</i>	1

	<i>тему «Сенс життя».</i>	
Інтерактивна лекція	Самореалізація особистості. <i>Актуалізація основного потенціалу та розвиток власного Я. Професійне та особистісне самовизначення.</i>	1
Тренінг	Моє професійне майбутнє <i>Мета: активація процесу професійного самовизначення на основі формування навичок свідомого прийняття рішень.</i>	1
Семінар	Щастя. Секрети щасливого життя. <i>Презентація та обговорення учнівських есе на тему «Щастя. Секрети щасливого життя».</i>	1
Контроль знань	Підсумкове заняття.	1
	Всього	35 год.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
«ФОРМУВАННЯ ДОВІЛЬНОСТІ ТА ЗОСЕРЕДЖЕНОСТІ»**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ И
СОСРЕДОТОЧЕННОСТИ»**

**PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR PRIMARY SCHOOL «FORMATION OF
FREEDOM AND CONCENTRATION»**

© Сушко В.В., м. Харків
victoria.syshko@gmail.com

З прийняттям Закону України "Про освіту" та реформуванням системи освіти в цілому 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 адаптації до школи, бо мова йде про першокласників – шестирічок. Відомо, що вступ до школи – переломний момент у житті дитини, який пов'язаний з новим типом стосунків з оточуючим дорослими, новими формами діяльності, серед яких провідною стає навчання.

Шкільне навчання потребує від дитини умінь працювати за зразком і самостійно, слухати та сприймати навчальний матеріал, а також організаційних навичок. Навчання ставить перед дитиною нові завдання, не схожі на ті, які вона звикла виконувати під час гри. Навчальні завдання, на відміну від ігрових, містять більше нової інформації, а процес їх виконання потребує довшого зосередження. Нажаль, за своєю формою процес навчання не завжди є заохочуючим та невимушеним. І щоб оволодіти всіма новими знаннями та навичками дитині потрібно навчитися керувати своєю увагою, підпорядковувати її своїй волі. Увага допомагає функціонувати іншим пізнавальним здібностям дитини. За своїм походженням довільна увага – це соціальне утворення. Вона не є продуктом дозрівання організму, а формується у дитини лише у процесі спілкування з дорослими. Розвиток

довільної уваги у малюка спершу забезпечує реалізацію лише тих цілей, які ставлять перед ним дорослі, а вже потім і тих, які він ставить самостійно.

Чим вищий рівень розвитку довільної уваги, тим вища ефективність навчання. Тому, коли дитина приходить до школи, вона повинна мати певний рівень розвитку уваги. Якщо першокласник має низький рівень розвитку уваги та довільності, то він не завжди може самотужки адаптуватися до навчального процесу.

Запам'ятовування, збереження та відтворення інформації у повному обсязі також важливо для успішного входження першокласника до навчання. Саме пам'ять впливає на розуміння, усвідомлення учбового матеріалу та подальшу успішність сприйняття нового матеріалу. Якщо пам'ять розвинена недостатньо, то можливе виникнення труднощів, пов'язаних з отриманням знань, умінь та навичок, а слідством цього може бути й труднощі не лише з навчанням, а й з адаптацією.

Якщо такому малюкові вчасно не допомогти, то можна прогнозувати, що дитина вже з перших місяців навчання буде не встигати за більшістю учнів класу. Слідством цього може бути і небажання вчитися, і погане засвоєння навчального матеріалу, і неможливість реалізувати себе як особистість, тобто скоріше за все дитина не розкриває всі свої здібності та можливості в повному обсязі.

Щоб уникнути подібного небажаного розвитку подій, необхідно вже на початку навчального року виявити дітей, які мають низький рівень розвитку уваги, пам'яті та довільності в цілому й провести роботу щодо розвитку довільності, зосередженості та інших якостей уваги, а також властивостей пам'яті.

Розроблена програма дає підстави вважати, що за допомогою різних вправ можна підвищити рівень розвитку уваги, щоб у дитини в школі не виникали проблеми з концентрацією, розподілом, переведенням уваги, що значно полегшить засвоєння нових знань, умінь та навичок. Також під час занять увага приділяється й розвитку дрібної моторики руки, й розвитку пам'яті, яка тісно пов'язана з увагою, й розвитку довільності поведінки в цілому.

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.

При розробці програми були опрацьовані праці таких психологів, як Абрамова Г.С., Барашнікова І.А., Овчарова Р.В., Самоукіна Н.В., Чистякова М.І. та інших.

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.

За результатами комплексного обстеження психологічної готовності дитини до навчання у школі (наприклад це може бути комплексне діагностування психологічної готовності дитини до навчання у школі Сироватко-Баєр) діагностується рівень розвитку уваги, пам'яті та довільності.

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.

Методи, які використовуються на заняттях:

1. Релаксаційні вправи.
2. Рухомі ігри.
3. Конкурсні ігри.
4. Бесіди, обговорення.
5. Вправи на розвиток сконцентрованості, переведення, розподілу, сталості уваги.
6. Вправи на розвиток властивостей пам'яті.
7. Завдання з використанням елементів малювання.
8. Вправи на розвиток дрібної моторики руки.

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

Після 17 занять здійснюється контроль розвитку довільності, уваги чи пам'яті (в залежності від того, що потребувало розвитку).

Окремі заняття з даної програми можна використовувати щодо розвитку пізнавальної сфери молодших школярів, бо вони сприяють стимуляції та розвитку пізнавальних процесів (наприклад на годинах психолога).

**ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СПОРТСМЕНІВ
ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА
PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAM OF ADOLESCENT-YOUNG AGE
SPORTSMEN**

© Тарасова Н. В., м. Миколаїв

natalya.vufk@ukr.net

Програма психологічного супроводу спортсменів підлітково-юнацького віку дозволяє значно оптимізувати навчально-тренувальний процес юних спортсменів, що займаються різними видами спорту, підвищити їх функціональні параметри, фізичну підготовленість, розвивати і вдосконалювати технічні навички; забезпечує успішність освоєння спортсменами спеціальних технік саморегуляції, істотно підвищує у них показники змагальної діяльності.

**Структура програми психологічного супроводу
спортсменів підлітково-юнацького віку**

ЕТАП	МЕТА	ЗМІСТ	ЧАС
I	ОРІЄНТОВНИЙ ЕТАП		
	Створення позитивного емоційного фону на заняттях. Забезпечення сприятливого педагогічного співробітництва. Задоволення актуальних потреб спортсменів	Психотехнічні вправи, спрямовані на емоційне об'єднання учасників, зняття напруги й утворення групи, а також на самовизначення та самоусвідомлення своїх актуальних потреб	3 заняття
II	РОЗВИВАЛЬНИЙ ЕТАП		
	Аналіз виступу спортсменів. Удосконалення у спортсменів результативності (як якості особистості). Формування у спортсменів адекватної самооцінки. Орієнтація на підвищення змагальної мотивації	Бесіди, дискусії, рольові ігри, міні-лекція, програвання ситуацій, створення «нарисів самохарактеристики», «ієрархії індивідуальної системи мотивів», розробка корегованої системи цінностей, написання нарисів фіксованих ролей, рольове програвання у групі	12 занять

III	ЗАКРІПЛЮВАЛЬНИЙ ЕТАП		
	Підвищення саморозуміння для закріплення позитивної ролі, самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів. Актуалізація у спортсменів мотивації досягнення успіху	Вправи закріплюючого змісту, обговорення, програвання ситуацій, дискусія, виявлення змін у системах індивідуальних цінностей спортсменів	3 заняття

Комплексна програма включає серію різноманітних психолого-педагогічних заходів, до участі у яких максимально залучаються всі учасники освітнього процесу спортивного закладу, що мають безпосередній вплив насамперед на формування мотиваційної сфери спортсменів.

Для успішної реалізації поставлених завдань програми теоретичний і практичний матеріал скомпонований у такій послідовності, що дає змогу відображати особливості розвитку усіх компонентів психологічної підготовленості та мотиваційної сфери спортсменів підлітково-юнацького віку. Методично враховано і те, в якій площині групової динаміки доведеться працювати, а саме: індивідуальній системі мотивів особистості, мотиваційній стратегії спортивної діяльності, ціннісних орієнтацій та практичних умінь. Програма включає три етапи.

Матеріали програми психологічного супроводу спортсменів підлітково-юнацького віку можуть бути використані практичними психологами, у професійно-педагогічній діяльності викладачами кафедр фізичного виховання вишів для організації та проведення тренувальних занять зі спортсменами підлітково-юнацького віку.

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ» ДЛЯ
ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» ДЛЯ
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**METHODOICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «METHODS
OF TEACHING PSYCHOLOGY IN HIGHER EDUCATION» FOR BLENDED
LEARNING**

© Тарасова Т.Б., м. Суми

tarasovatb1@gmail.com

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

двигуном процесу професійної підготовки фахівця. Сучасні інформаційно-комунікативні технології навчання в закладах вищої освіти забезпечують ефективний взаємозв'язок між потребами ринку праці в висококваліфікованих кадрах і вмотивованістю молоді до здобуття нових знань шляхом використання сучасних і звичних для них технологій кіберпростору. В той же час, процес професійної підготовки майбутнього психолога другого (магістерського) освітнього рівня, який отримує можливість працевлаштування за професією "викладач вищого навчального закладу" (ДКП 003:2010: (2310.2) вимагає ґрунтовної підготовленості з методики викладання психології в закладах вищої освіти. При цьому професійні компетентності щодо методичної підготовленості майбутнього викладача психології передбачають, зокрема, вміння ефективного використання у викладацькій діяльності психологічних технологій, що у даному випадку виступають у якості методів навчання і мають освітні, виховні та розвивальні цілі. Психолог-викладач, повинен вміти використовувати техніки практичної психології в навчально-виховному процесі як методи його організації, особливо коли йдеться про підготовку фахівців спеціальності 053 "психологія".

Пропоноване методичне забезпечення навчальної дисципліни "Методика викладання психології у вищій школі" для другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 "Психологія" розроблено та реалізовано автором в режимі "змішаного навчання" впродовж 2018-2019 навчального року; у 2019-2020 навчальному році – оновлено та продовжує використовуватися. Методичне забезпечення розроблено для денної та для заочної форми навчання.

На сьогоднішній день під "змішаним навчанням" розуміється поєднання традиційних аудиторних дидактичних форм організації навчального процесу з використанням в ньому технологій дистанційного електронного навчання в кіберпросторі. Існує кілька моделей змішаного навчання, серед яких найбільш популярною і ефективною вважається модель "*Rotation*", відповідно до якої і розроблено методичне забезпечення. В курсі навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням студентів і їх навчанням в аудиторії разом з викладачем, який також здійснює дистанційну підтримку при електронному навчанні. І в аудиторних і в дистанційних формах навчання широко представлені сучасні психологічні технології: мозковий штурм, сюжетно-рольові та ділові ігри, мікро-викладання, елементи соціально-психологічних тренінгів, інтерактивні техніки "акваріум" та дебати, рефлексивний самоаналіз з використанням технології "Шість капелюхів" Е. де Боно, елементи арт-терапевтичних технологій, окремі техніки НЛП (рефреймінг, разрыв шаблона, рапорт, підлаштування, ведення). Тобто, навчальний процес моделюється як органічна інтеграція класичних форм та методів навчання з

технологіями і техніками практичної психології та з прийомами комп'ютеризації навчання.

Навчальний курс "Методика викладання психології у вищій школі" містить 8 розділів:

- вступний розділ (представлення викладача, форум новин та форум для вирішення поточних дискусійних питань, правила мережевого етикету);
- розділ "Нормативні документи" (анотація навчального курсу, його робоча програма і дидактична картка, список рекомендованої основної та додаткової літератури);
- три розділи, що відповідають структурі навчальної дисципліни і містять навчальний контент (матеріал до лекцій, плани і завдання до практичних занять з критеріями оцінювання, письмові роботи по розділах з критеріями оцінювання), призначений як для аудиторного так і для дистанційного використання.
- розділ індивідуального навчально-дослідного завдання (зміст завдань та методичні рекомендації до них з критеріями оцінювання);
- розділ "Асистентська практика у ЗВО" у відповідності до практичного спрямування вивчення студентами навчальної дисципліни "Методика викладання психології у вищій школі" містить розгорнуту програму практики та пам'ятку для студента-практиканта з критеріями оцінювання;
- розділ "підсумкове анкетування" (12 закритих запитань щодо оцінки студентами результатів і перспектив удосконалення навчання в змішаному курсі)

В аудиторній частині курсу передбачено читання проблемних і оглядових лекцій, а на практичних – презентація навчальних проєктів з проблеми "Методи викладання психології", обговорення та колективне оцінювання конкретних методичних розробок студентів, практичне відпрацьовування різноманітних інтерактивних методів, обговорення теоретичних питань, мікро-викладання з використанням елементів психологічних технік та технологій у відповідності до вимог окремих організаційних форм навчального процесу з викладання психології. Письмові роботи до кожного розділу передбачають самостійне створення студентами навчально-методичного забезпечення викладання психологічних дисциплін з обов'язковим використанням психологічних технологій: розгорнутий план-конспект практичного заняття, текст лекції, робоча програма спецкурсу з тематики близької до теми кваліфікаційної роботи на здобуття ОР "магістр". Асистентська практика у ЗВО спрямована на узагальнення отриманих програмних результатів навчання має за мету на основі придбання практичних навичок самостійної педагогічної роботи, вироблення умінь застосовувати набуті у процесі навчання фундаментальні знання щодо педагогічної діяльності та конкретні психологічні технології і техніки для вирішення різноманітних навчально-виховних питань

забезпечити готовність студентів-магістрантів до майбутньої професійної діяльності викладача психології у ЗВО.

Навчальний контент представлений з використанням елементів дистанційного курсу: завдання, лекція, семінар, глосарій, тест і ресурсів: книга, сторінка і гіперпосилання. В курсі використовуються прийоми інфографіки, гейміфікації, відео та мультимедійних презентацій. Курс розміщено на сайті дистанційної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ «СПРИЙМАННЯ ОБРАЗУ ТІЛА ДИТИНОЮ»
МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ «ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ТЕЛА РЕБЕНКОМ»
METHODS OF DIAGNOSTICS CHILD'S BODY IMAGE PERCEPTION

© Туркова Д. М., м. Кривий Ріг – м. Харків

tdariamail@gmail.com

Діагностична методика «Сприймання образу тіла дитиною» є модифікацією 2-х відомих методик: САРТ, в адаптації В. Г. Сахорової*, і методики «Малюнок Людини» К. Маховер на основі тесту Ф. Гудінаф**. На відміну від класичного застосування методики САРТ, в нашому варіанті, не пропонуються готові бланки з малюнками жіночого/чоловічого тіла, натомість дитина має намалювати людину самостійно (як в методиці «Малюнок людини») і розфарбувати її, використовуючи колірну гамму методики САРТ.

Інтерпретація робиться шляхом привласнення балів за структурні компоненти малюнка (за методикою К. Маховер), за якими можна судити про розумовий розвиток дитини; якісний аналіз образу Я дитину по компонентах малюнка і показник задоволеності зонами тіла у відповідність з обраним кольором для розфарбування (за методикою САРТ).

Методика призначена для діагностики сприймання образу тіла дитиною дошкільного і молодшого шкільного віку. За діагностичними параметрами методики ми говоримо саме про образ тіла, адже в зазначений віковий період Я-концепція знаходиться лише в стані розвитку, проте проєктивний характер діагностичного матеріалу закладає тенденції до вивчення образу Я дитини та тілесного Я зокрема.

Інструкція: попросіть дитину намалювати на альбомному аркуші людину своєї статі і розфарбувати її використовуючи на свій розсуд лише 5 кольорових олівців, а саме: блакитний, зелений, чорний, жовтий та червоний.

На рис.1. подається приклад виконання методики дітьми. Ліворуч – малюнок хлопчика віком 4 роки і 11 місяців, праворуч – 6 років і 7 місяців.



Рис.1. Приклад виконання методики «Сприймання образу тіла дитиною»

📖*Тест «Колір незадоволення власним тілом» (CAPT) (в адаптації В. Г. Сахарової) // Хомуленко Т. Б. Психосоматика: культурно–історичний підхід: Навч.–метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко, І. О. Філенко, К. І. Фоменко, О. С. Шукалова, М. В. Коваленко. Х.: «Діса плюс», 2015. С.132–140.

📖**Тест «Рисунок человека» // Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей (книга для родителей и воспитателей) М.: Апрель Пресс, 2002. 224с.

**ПСИХОСОМАТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗМІСТУ
ОЗДОРОВЧОЇ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ: БАЗОВІ ДЕФІНІЦІЇ
ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СОДЕРЖАНИЯ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ: БАЗОВЫЕ ДЕФИНИЦИИ
PSYCHOSOMATIC APPROACH TO CHARACTERIZATION OF HEALTH
PSYCHOTECHNOLOGIES CONTENT: BASIC DEFINITIONS**

© Хомуленко Т.Б., м. Харків

kpp.khnpu@gmail.com

Оздоровча психотехнологія це комплекс психотехнік, спрямованих на забезпечення відновлення та збереження повноцінного функціонування організму, основаних на засобах:

- інтерналізації тілесного локусу контролю;
- релаксації;

– саморегуляції на базі зворотного зв'язку з тілесним Я.

Тілесний локус контролю – тенденція приписувати причини того, що діється з тілом у сфері фізичної активності і здоров'я, аліментарної і сексуальної поведінки зовнішнім або внутрішнім факторам.

Інтернальний тілесний локус контролю – тенденція вбачати причини того, що діється з тілом у власній активності та схильність до прийняття відповідальності за стан та особливості функціонування власного тіла.

Релаксація – процес набуття рівноваги в системі організму, як психосоматичної єдності, шляхом зняття напруги в тілі і досягнення стану спокою.

Саморегуляція на базі зворотного зв'язку з тілесним Я є характеристикою психосоматичної компетентності, ґрунтується на сенсорних і символічних формах зворотного зв'язку і забезпечує функціонування організму як системи, в активності якої переважає вектор рівноваги.

Психосоматична компетентність (ПСК) розуміється як 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.

Ознаки ПСК:

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** – включення психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив.

СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ «СТАВЛЕННЯ ДО ТІЛА»
СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ «ОТНОШЕНИЕ К ТЕЛУ»
SEMANTIC DIFFERENTIAL «ATTITUDE TO BODY»

© Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І., Миронович Б.С., м. Харків

kpp.khnpu@gmail.com; karinafomenko1985@gmail.com

Інструкція: «Оцініть свої стани та почуття, які викликає у вас ваше тіло».

	3	2	1	0	1	2	3	
любов								ненависть
дружелюбність								ворожість
відраза								захоплення
задоволеність								незадоволеність
розслаблення								напруженість
турбота								безтурботність
захищеність								незахищеність
впевненість								невпевненість
інтерес								нудьга
зацікавленість								байдужість
натхнення								розчарування
піднесеність								пригнічення

Ключ:

Е (оцінка) : 1-4

Р (сила) : 5-8

А (активність) : 9-12

КАЗКОТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
СКАЗКОТЕРАПИЯ В РОБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
CASCOTHERAPY IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

© Цигичко Т.П., м. Харків

dnz266kom@gmail.com

Чому кожного малюка так цікавить казка? І турботливі батьки, і творчі педагоги постійно шукають відповіді на це питання. Саме казка є тим ключиком, який відкриває перед дитиною світ Людей.

Саме за допомогою казки дитина отримує відповіді на такі складні питання, відповісти на які не може навіть освічена доросла людина:

- своє походження (Хто я, звідки взявся, яким є мій рід, родовід?);
- про оточуючих (Хто вони-свої та чужі? Як їх можна розрізняти; чого можна навчитись у іншої людини);
- про свій шлях (Як знайти свій шлях? Як ставити мету і досягати її?);
- про своїх помічників (Як їх розгледіти і не втратити?);
- про віру та місію (Навіщо я прийшов у світ? Якою є моя віра у

власні сили? Як зробити світ світлішим, добрішим?) Якщо звернутись до знайомих казок, то відразу можна сказати, що їх герої шукають відповіді саме на ці питання. А разом із героями і кожна дитина поповнює свою “життєву скриньку” нормами і правилами поведінки, важливими людськими цінностями.

Незважаючи на те, що казкотерапія є найдавнішим напрямом практичної психології, використання казки як “упаковки” основного інструментарію психолого-педагогічної роботи розпочалося відносно недавно.

Використовуючи цей напрямок у процесі роботи з дітьми груп загального розвитку, санаторних та спеціальних груп, ми дійшли до висновку, що казкотерапія – це не один окремий сеанс, а копітка робота з певною метою. Саме за допомогою казкотерапії кожна людина або дитина отримує те, що найбільше необхідно: свободу думок, бажань, дій, почуттів. Казки допомагають дітям і дорослим подолати власні страхи, невпевненість, допомагають фантазувати, приймати нестандартні рішення та розуміти, що всього можна досягти якщо є бажання.

Казки мають вагоме значення у вихованні та розвитку дітей, виконуючи різні функції:

- діагностичну (дозволяє визначити стан і поставити основну мету для подальшої роботи);
- коригувальну (кінцевий результат окремих етапів роботи з казкою);
- прогностична функція казок полягає в тому, що ми можемо побачити не тільки сьогодення людини (дитини), але й зазирнути у майбутнє. Ми відкриваємо особливості поведінки дитини, бачення нею навколишнього світу;
- виховна функція (допомагає навчити дитину простих істин, виховати в ній якості та властивості особистості, що потрібні в певний момент для розв’язання ситуації, що склалася, і знадобляться в подальшому житті).

Принципи казкотерапії:

- принцип доступності (донести до свідомості дитини інформацію про базові життєві цінності у доступному, ненав’язливому, цікавому для неї вигляді);
- принцип Життєвої Сили (дорослі навчають дитину знаходити і відновлювати власну життєву силу; казки при цьому несуть позитивну життєву програму);
- принцип багатогранності (розглядає будь-яку життєву ситуацію і казкову історію як кристал із безліччю граней, що дозволяє розширювати світогляд дитини);
- зв’язок між реальностями (пізнаючи психічну реальність дитини, психолог допомагає їй взаємодіяти в соціальній реальності).

Основний момент казкотерапії – добровільність участі дітей.

Найбільш важливою є мотивація дошкільників. Важливо знайти адекватний спосіб залучення вихованців до роботи з казкою. В одному випадку це може бути казковий герой, який прийшов у гості до дітей; у іншому – розглядання ілюстрацій, відгадування загадок про казкових героїв. Необхідно, щоб кожна дитина відчувала, що піклування дорослого.

Враховуючи індивідуальні особливості дітей доцільно починати ігри з казкою з тими дітьми, які швидше відгукується на запрошення дорослого; створюючи інтерес до роботи в тих малюків, які лише спостерігають. З цією метою доцільно використовувати різноманітні мотиватори: яскраві ілюстрації, мішечок з сюрпризом тощо. Від ступеня психологічного комфорту дорослого та дітей безпосередньо залежать їх активність, глибина емоційної активності.

Дітей необхідно заздалегідь познайомити зі змістом казки. Це дозволяє дошкільникам легше зосередитися на образній лексиці, що характеризує зовнішній вигляд казкових персонажів, виразно відобразити в міміці, русі емоційний стан персонажа.

В іграх з казками необхідно заохочувати самостійні висловлювання дітей щодо сюжету казки, дій однолітків, власних переживань. Після завершення роботи з казкою дорослий повинен розпитати вихованців про те, які ігри і вправи їм сподобалися, запам'яталися. Між сеансами казкотерапії слід звертати увагу на поведінкові реакції, емоції дошкільників. Замкнутим малюкам доцільно розподіляти ролі героїв із сильними рисами характеру (сильний ведмедик, смілива білочка). Діти, які схильні до упертості, капризів у казкотерапії зображають негативні риси характеру, коментують, складають історії про таких персонажів. Згодом можна помітити позитивні зміни, поліпшення настрою, розвиток емоційної стійкості та зв'язного мовлення кожної дитини.

Казкотерапія проводиться в підгрупах. Склад кожної з них не повинен перевищувати 12 дітей. Оптимальна кількість учасників – 8-10 дітей.

Потрібно враховувати, що в групі не повинно бути більше одного гіперактивного, дратівливого, непосидючого дошкільника.

До складу кожної підгрупи доцільно включати дітей, здатних ефективно встановлювати контакти з оточуючими, правильно розрізняти їхні емоційні стани, а також такі, які вміють передати характер казкового героя в русі, міміці та мовленні.

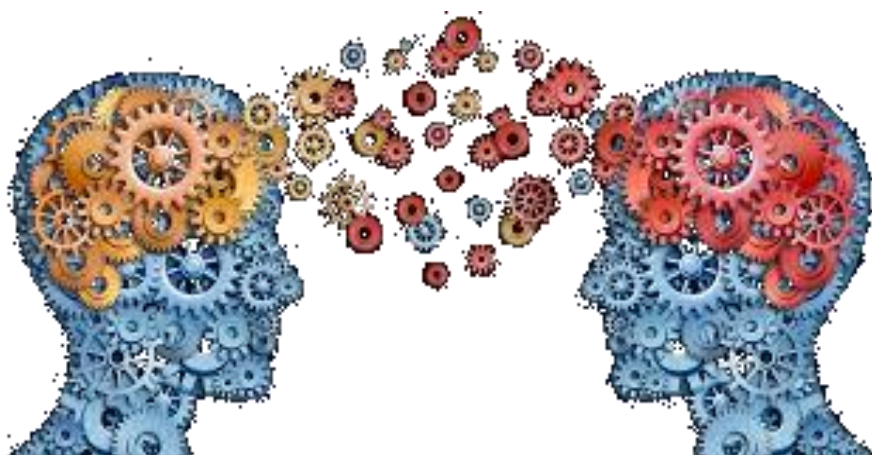
Кімната для проведення казкотерапії не повинна захащеною зайвими меблями: потрібні лише стільці для групи дітей і стілець для ведучого, килим у центрі кімнати, підставка для музичного центру.

Казкотерапію проводять один раз на тиждень. Для дітей молодшого і середнього віку тривалість казкотерапії – 15-20 хвилин, тоді як у дітей старшого дошкільного віку тривалість сеансу казкотерапії може досягати 25-30 хвилин.

Якщо гра з казкою емоційно захоплює дітей, дорослому доцільно дати їм більше часу. Проведення казко терапії необхідно припинити, якщо дитина виявляє ознаки втоми. Корисно запропонувати інші види роботи з казкою: виліпити з пластиліну фігурки героїв, зробити малюнки до найяскравіших епізодів казки.

Частина 2

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ



Абсаямова Л. М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Теоретики, клініцисти та дослідники виявляють значний та тривалий науковий інтерес до зв'язку між особистістю та розладами харчової поведінки. Хоча раніші клінічні підходи більше наголошували на предиспозиційних ризиках особистісних рис для виникнення і розвитку розладів харчової поведінки, пізніша концептуалізація та ретельніші дослідження виявили, яким чином розлади харчової поведінки можуть впливати на особистісні риси; як певні механізми можуть збільшувати ризики водночас і розладів харчової поведінки, і погіршення окремих особистісних рис; як особистість впливає на клінічні прояви, перебіг та лікування нервової анорексії та нервової булімії (Е. Гафінгел, 1985). Однак наявна література з цієї теми багато в чому містить концептуальні та методологічні проблеми, як і неоднозначності щодо природи людської особистості та шляхів її вивчення.

Класифікаційний підхід до розуміння особистості, представлений DSM-V та МКХ-11, зазнає дедалі більшої критики у якості моделі розладів особистості. Основні критичні зауваження такі: 1) більшість емпіричних даних припускають, що особистісні риси та розлади проявляються у людській популяції не як бімодальні чи мультимодальні категорії, а радше як шкали чи спектри тих чи інших проявів; 2) точки відсічки для діагнозів встановлюються довільно; 3) неузгодженість між вимірами різних характеристик особистості; 4) низька дискримінатна валідність між категоріями; 5) категорії особистісних розладів зазвичай не виявляються сталими з плином часу; 6) надзвичайно висока гетерогенність у межах політетичних діагностичних понять (наприклад, у DSM-V нараховуються десятки можливих чи ймовірних проявів межового розладу особистості).

Хоча обговорення у наукових та дослідницьких колах тривають і далі, зростає запит на різноманітні підходи до концептуалізації та вимірювання особистості та її розладів. Найбільш частою рекомендацією є перехід до спектральної перспективи на особистісні риси, оскільки такий підхід пропонує численні переваги: 1) спектральна модель є більш узгодженою з накопиченими емпіричними даними, які підтверджують, що особистісні розлади являють собою гіпертрофовані форми нормальних особистісних рис; 2) основних особистісних рис краще, ніж поміщення всієї особистості у межі певної встановленої категорії, допомагає подолати проблеми, пов'язані з визначенням діагностичного порогу для певної категорії, уникнути діагностичного накладання з іншими особистісними розладами, і також якісно оцінити адаптивні особистісні риси;

3) спектральна модель покращує статистичну надійність та валідність. Хоча немає консенсусу щодо того, яка модель особистісної норми найкраще описує основи особистісних розладів, п'ятифакторна модель (Five factor model) має підтвердження емпіричними даними.

Можливі співвідношення між людською особистістю та розладами харчової поведінки є предметом частого обговорення у фаховій літературі. Зокрема, дослідники (І. Айджен, 2001) відзначають такі основні підходи: 1) особистісні риси можуть збільшувати predisпозицію чи ризик розвитку розладів харчової поведінки; 2) збільшення вираженості особистісних рис або розладів є простим ускладненням, наслідком, або залишковим явищем розладу харчової поведінки; 3) розлади харчової поведінки та особистісні риси не мають між собою причинно-наслідкових зв'язків, і або знаходяться під впливом якихось інших факторів, або можуть бути розміщені у межах одного спектру розладів. Хоча жоден з цих підходів не має повної емпіричної перевірки, залишається ймовірність того, що більшість особистісних рис можуть бути загострюючим фактором, залишковим явищем чи мати певну кореляцію із досліджуваними харчовими розладами. Такі кореляції вже були широко описані в літературі, присвяченій розладам настрою, де нейротизм вказано як фактор вразливості для розвитку депресії, як прогностичний фактор хронічного перебігу депресії, як маркер гострого впливу наслідків депресії та як залишкове явище депресивного стану.

Клінічні та емпіричні дослідження (Бацилева О. В., 2015) збігаються у описі психологічного профілю особистості пацієнток з нервовою анорексією як obsесивного, соціально малоактивного, вимогливого та емоційно стриманого. Хворі з буліміїним типом нервової анорексії схильні демонструвати більш імпульсивний та екстровертний стиль поведінки, схожий на поведінку пацієнток із нервовою булімією. Однак багато з цих досліджень були обмежені тим фактом, що вони вивчали пацієнток у стані жорстких харчових обмежень, аж до голодування, що могло значно вплинути на профіль особистості.

Хоча деякі дослідники розглядають особистісні характеристики у період ремісії як індикатор преморбідної вразливості пацієнтки, цей підхід видається контрверсійним, оскільки ці характеристики можуть так само бути залишковим явищем розладу харчової поведінки. Таким чином, навіть зважаючи на помітну клінічну збіжність особистісних рис пацієнток з нервовою анорексією, виявилося однак непросто визначити, чи такий збіг відображає причину або є наслідком розладів харчової поведінки.

Перфекціонізм, який виражається як тенденція очікувань більш високої ефективності від себе чи інших, ніж це вимагає певна ситуація, нещодавно став предметом вивчення у дослідженнях пацієнток із нервовою булімією та нервовою анорексією. Дані показали високий рівень перфекціонізму серед пацієнток, які утримуються чи відмовляються від їжі, притому цей рівень залишається високим довгий час після одужання.

Дослідження за методологією «випадок-контроль», проведене Фейбьорн та ін., визначило перфекціонізм як специфічний передумовний фактор ризику. Такі наукові знахідки є дуже цікавими, оскільки зокрема показують суміщення перфекціонізму та obsесивно-компульсивного розладу особистості (ОКРО), обидва з яких показали підвищені результати у вибірках пацієнток із гострою нервовою анорексією. Більше того, сліпий ретроспективний аналіз історій хвороби показав, що пацієнтки з нервовою анорексією більш схильні до демонстрації проявів преморбідного ОКРО, аніж здорові з контрольної групи, і повторне дослідження дорослих пацієнтів через 10 років виявило рівні ОКРО, вищі за очікувані дослідниками.

Намагаючись подолати обмеження, пов'язані з вивченням пацієнток із нервовою булімією, Ліленфельд і колеги провели додаткове дослідження, припускаючи, що перфекціоністичний, obsесивно-компульсивний профіль особистості може бути фактором ризику для виникнення та розвитку нервової булімії. У цьому дослідженні пацієнток з анорексією додатково поділили на підгрупи тих, хто показували симптоми коморбідного ОКРО, і тих, хто не проявляли. Важливо, що рівні прояву ОКРО виявилися підвищеними серед родичів пацієнток із нервовою анорексією, незалежно від того, до якої з двох підгруп входила конкретна досліджувана. Такі результати можна інтерпретувати як підтримку ідеї того, що ОКРО є частиною того самого фенотипічного спектру, що й нервова анорексія, і що ці два розлади можуть бути проявами схожих генотипів.

Незважаючи на відносну важкодоступність, вдалося відшукати певний обсяг даних щодо особистісних предиктивних факторів серед пацієнток із нервовою анорексією. Наприклад, перспективні дослідження пацієнток підліткового віку показали, що страх дорослішання, соціальна ізоляція, невротичні проблеми та obsесивно-компульсивні поведінкові патерни виступають негативними предикторами. У іншому дослідженні виміри темпераменту і характеру виступали значущими предиктивними факторами суїцидальної поведінки серед дорослих пацієнток. Додатково, пацієнтки підліткового віку з ОКРО не у стадії ремісії здебільшого показали невтішні результати при повторних обстеженнях через 10 років.

Емпіричні дослідження віддавна змальовують пацієнток із нервовою булімією як людей імпульсивних, гіперчутливих до міжособистісних стосунків, з низькою самооцінкою. Дослідження розладів особистості показали, що ці пацієнтки мають підвищені рівні за шкалами DSM cluster B та DSM cluster C. Хоча фахівці-практики неодноразово висловлювали зауваження щодо впливу стану булімії (особливо перепадів настрою та харчової незбалансованості) на показники та вимірювання за шкалою Cluster B в цілому, нещодавні родинні дослідження показують, що розлади зловживання психоактивними речовинами, розлади тривожності та особистісні розлади у межах Cluster B виразно переважають серед родичів

досліджуваних із нервовою булімією, які також схильні до коморбідного зловживання психоактивними речовинами частіше та інтенсивніше, ніж родичі досліджуваних із контрольної групи. Такі дані показують високу ймовірність родинного фактору ризику для розвитку нервової булімії разом із алкогольним чи наркотичним зловживанням.

Схильність до нарцисизму як особистісний прояв також стала предметом емпіричних досліджень. Дані показали, що ця риса більше проявлялася у пацієток із нервовою булімією у порівнянні як з групою здорових досліджуваних із контрольної групи, так із пацієтками психіатричного стаціонару, притому підвищений рівень зберігався довгий час після завершення терапії. У цьому дослідженні нарцисизм було визначено як гіпертрофовану важливість власного Я і хворобливу потребу в увазі та захопленні інших. В дослідженні Стайгер та ін. було використано метод щоденників самоспостережень для аналізу міжособистісних взаємодій, самооцінки та настрою, і результати дослідницької роботи показали існування значущої нарцисичної вразливості у цієї групи пацієток. Хворі як у стадії ремісії, так і у стадії активного розладу демонстрували значне підвищення рівня самокритики та погіршення настрою після стресогенних міжособистісних взаємодій, якщо порівнювати отримані результати із контрольною групою. Аналогічна методика щоденникових записів була використана для вивчення імпульсивності. У світлі результатів обох досліджень виявляється, що пацієтки з нервовою булімією та високими рівнями імпульсивності мають тенденцію до компульсивних переїдань, на які менше впливають харчові обмеження, але більше – негативний настрій. Іншими словами, імпульсивність як риса особистості може допомогти у виявленні впливу харчових обмежень та афективних розладів на компульсивне переїдання як форму харчової поведінки людини.

Результати іншого родинного дослідження, проведеного Ліленфельдом та ін., показують складний характер взаємних зв'язків між людською особистістю та розладами харчової поведінки (Костін С, 1996). Цікаво, що до цього дослідження були залучені члени родин без харчових розладів як для досліджуваних із нервовою булімією, так і здорових пацієток із контрольної групи. Було обґрунтовано, що значне збільшення показників певних рис особистості серед здорових родичів пацієток із нервовою булімією може бути відображенням фактора особистісної вразливості, поширеного у їхніх родинах. Дизайн експерименту також включав пацієток у стадії ремісії та у стадії загострення нервової булімії, що дало можливість додаткового вивчення наслідків та залишкових явищ. За даними дослідження було виявлено, що 1) перфекціонізм та зокрема надмірна зосередженість на помилках і батьківська критика становлять фактор вразливості до появи і розвитку нервової булімії, який може ставати системною властивістю у родинних системах пацієток; 2) збільшення

гостроти сприйняття та реакції на стрес є формою залишкових явищ; 3) підвищення рівнів соціального відчуження та тривожності розглядаються як безпосередні наслідки стану нервової булімії.

Слід зауважити, що деякі риси особистості можуть розглядатися як предиктори розвитку хвороби та процесу терапії. Наприклад, у випадку нервової анорексії такі риси як надмірна настирливість та низька автономність пов'язані із суїцидальною поведінкою, у той час як низька автономність та висока імпульсивність є предикторами негативних результатів когнітивно-поведінкової терапії.

З подальшим залученням нових та більш ретельно пропрацьованих дизайнів досліджень, роль особистісних рис у розвитку розладів харчової поведінки ставатиме дедалі яснішою.

Подальші дослідження варто присвятити радше вивченню мінливості особистісних стилів у межах діагностичних категорій розладів харчової поведінки, аніж пошуку якомога точнішої відповідності між досліджуваною рисою особистості та певним розладом.

Аркатова О.С.,
*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

КАТЕГОРІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Основним завданням особистості в сучасних умовах трансформації суспільства є освоєння і структуризація життєвого простору. Саме завдяки цьому формуються підстави, які сприяють вибору людини та прийняттю рішень. В свою чергу спроби прийняття рішень формують життєві стратегії особистості.

Ситуація невизначеності, що виникає в життєвому просторі особистості є значною психологічною проблемою, яка вимагає від особистості приймати рішення відносно актуальної ситуації, в цілому життя та особистого майбутнього.

Останні десятиліття, у психологічних дослідженнях, проблема невизначеності є досить поширеною і розглядається в різноманітних контекстах.

Так Н. Парфенова розглядає невизначеність як інформаційну характеристику ступеня неузгодженості між впливами стимулів навколишнього середовища та мотиваційною обумовленістю поведінки особистості, що призводить до протиріч і життєвих проблем.

Невизначеність як наслідок переживання людиною визначених вікових етапів та життєвих криз розглядається Е.Еріксоном в концепції життєвого шляху.

Т.Титаренко зазначає, що під час життєвої кризи відбувається трансформація особистості, що впливає на сценарій її життя. При цьому

причинами кризи є як зовнішні так і внутрішні події, які є важливими при переживанні кризового стану.

Виходячи з вищезазначених точок зору, Ю. Гончаренко запропонувала таке визначення: «ситуація невизначеності – це проблемна ситуація, що виникає в життєвому просторі особистості і чітко не визначена ні в способах вирішення ні в кінцевому результаті.

Людина, яка знаходиться в умовах невизначеності, постійно перебуває в процесі встановлення пріоритету між власними протиріччями, інтересами і потребами, між цінностями та вимогами. Єдність цих виборів і рішень, формують життєвий простір особистості, а основні шляхи прийняття рішень формують життєві стратегії особистості.

Балабай І. С., Малихіна О. Є.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ЛІДЕРІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Лідерство розглядається дослідниками як «процес організації й управління малою групою, який сприяє досягненню групової мети в оптимальні терміни та з оптимальним ефектом. Даний процес, характеризує відносини домінування і підкорення, впливу і наслідування в системі міжособистісних відносин у малій групі» (Орбан-Лембрик Л.Е., 2005). У психолого-педагогічних дослідженнях зазначено, що лідер у малій соціальній групі виконує певні специфічні функції, а саме: визначення завдань та цілей групи, залучення до групи потрібних людей та забезпечення взаємодії між ними, представницька, символічна, функція арбітра тощо.

Функція арбітра пов'язана з необхідністю розв'язувати спірні питання, конфліктні ситуації, які виникають в процесі становлення та розвитку групи. У зв'язку з цим виникає питання про те, як у лідерів виявляється схильність до конфліктної поведінки та які способи поведінки у конфліктній ситуації їм притаманні.

Метою дослідження є експериментальне вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку в людини лідерських якостей та рівнем прояву в неї конфліктності, її домінуючими способами поведінки у конфліктних ситуаціях.

Для досягнення мети нами було проведено експериментальне дослідження зі студентами III курсу факультету іноземної філології (всього 79 осіб, з них 7 хлопців і 72 дівчини) Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Для проведення дослідження були обрані наступні методики: для визначення рівня лідерських якостей особистості – ситуаційна гра «Корабельна аварія»; з'ясування рівня конфліктності – «Оцінка рівня конфліктності»; для

вивчення способів поведінки у конфліктних ситуаціях – методика «Екзаменатор».

В результаті кількісного аналізу отриманих у дослідженні експериментальних даних стало можливим виокремлення 4 груп студентів за ступенем сформованості лідерських якостей та рівнем прояву в них конфліктності:

I група (8%) – студенти, що мають яскраво виражені лідерські якості, при чому серед них 67% притаманний середній рівень конфліктності, 33% – низький рівень. Їм найбільш властиві, за результатами дослідження, такі способи поведінки у конфліктній ситуації як співпраця та пристосування;

II група (26%) – студенти, які мають високий рівень розвитку лідерських якостей. Встановлено, що 57% студентів цієї групи мають середній рівень конфліктності і 43% – низький рівень. Студентам даної групи притаманні такі способи поведінки в конфліктній ситуації: співпраця, пристосування, суперництво та уникання;

III група (33%) – студенти, які в цілому мають задатки лідера, але не проявляють їх з різних обставин. Серед студентів цієї групи 42% мають середній рівень конфліктності, 58% – низький рівень. В якості домінуючих способів поведінки у конфлікті у них визначені співпраця, пристосування, суперництво, уникання;

IV група (33%) – студенти, які не мають виражених лідерських якостей, вони більш схильні до конформізму. В цій групі 42% піддослідних мають середній рівень конфліктності, 58% – низький рівень. Їм притаманні такі способи поведінки у конфліктній ситуації: співпраця, пристосування, уникання та суперництво.

Якісний аналіз даних результатів експериментального дослідження показує, що студентам із високим та дуже високим рівнем прояву лідерських якостей притаманний переважно середній рівень конфліктності, що, на нашу думку, пояснюється, з одного боку, їх домінуючою позицією у групі, необхідністю її утримувати, а, з іншого, необхідністю підтримувати у групі, колективі дружні, доброзичливі стосунки. Домінуючими способами поведінки для них є співпраця та пристосування, що свідчить, на нашу думку, про готовність лідерів до продуктивного розв'язання можливих спірних, конфліктних ситуацій, суперечностей між членами групи та налагодження продуктивної взаємодії між ними.

Таким чином, проведене експериментальне психологічне дослідження дозволяє сформулювати нам наступні висновки:

1. Лідером вважається індивід, що має найбільший вплив на членів групи. У малій групі він виконує декілька функцій, серед них організаційна, регулятивна, представницька, символічна та функція арбітра у спірних, конфліктних ситуаціях.

2. У студентів з вираженими лідерськими якостями виявлений середній рівень конфліктності, їм найбільш притаманні такі способи

поведінки у конфлікті, як співпраця та пристосування, що свідчить про їх готовність до продуктивного розв'язання можливих суперечностей між членами групи та налагодження конструктивної, продуктивної взаємодії між ними.

Встрова Н. В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ
ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ:
АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ**

Сучасна теорія підприємництва розглядає підприємницьку діяльність як каталізатор соціально-економічного розвитку будь-якого суспільства. Підприємництво є одним із ключових інститутів ринкової економіки, а підприємець – головним суб'єктом економічної діяльності і ринкових відносин.

Важливим фактором для формування економіки є залучення молоді в сферу підприємництва. В останні роки сформувалася тенденція, коли більшість студентів прагне знайти роботу вже під час навчання у закладі вищої освіти. Реальну конкурентоспроможність на ринку праці вони пов'язують не тільки з дипломом про вищу освіту, а й з наявністю досвіду роботи в певній сфері. Молода людина з належним освітнім рівнем, мотивацією особистісного та професійного розвитку наразі є, можливо, найбільш креативною частиною сучасного суспільства. Разом із тим особлива роль підприємництва в економічному прогресі, багатоаспектність цього феномена зумовлюють необхідність дослідження чинників, які активізують підприємницьку діяльність, спонукають людину до її здійснення. У зв'язку з цим, актуальним стає питання дослідження психологічних особливостей розвитку мотивації підприємницької діяльності в студентському віці.

Студентський вік в основному припадає на час юності – напруженого періоду формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості, її індивідуалізації і збігається з періодом кризи юності (Б. Ананьєв, О. Рибалко, В. Слободчиков) (Хомуленко Т. Б., Фоменко К. І., 2012). Це стадія завершеного становлення етичних та світоглядних орієнтирів особистості та інтенсивного професійно-рольового експериментування. З огляду на це, процес успішної професіоналізації і спрямованість студентської молоді на оволодіння підприємництвом потребує особливої психологічної підтримки.

Як соціально-психологічній віковій категорії, яка характеризується інтенсивним розвитком усієї структури особистості, студентському віку властиві певні психічні новоутворення. Дослідження Б. Г. Ананьєва,

Л. С. Грановської, В. Т. Лисовського, О. Ф. Рибалко, Ж. Піаже, Е. Еріксона показали, що в цьому періоді життя відбувається подальший психічний розвиток людини, складний процес переструктурування психічних функцій інтелекту, змінюється структура особистості у зв'язку з входженням у нові, більш широкі та різноманітні соціальні спільноти (Хомуленко Т. Б., Фоменко К. І., 2012).

Основним особистісним новоутворенням, на думку М. І. Діченка та Л. О. Кандибовіча, виступає професійна готовність студента, яка є суттєвою передумовою його ефективної діяльності після закінчення вищої школи. Одним із показників професійної готовності студента вчені виділяють спрямованість студентської молоді на оволодіння підприємництвом.

Сьогодні не існує однозначного визначення поняття «мотивація підприємницької діяльності», що пов'язано із міждисциплінарністю цього явища. Мотивація підприємницької діяльності є предметом дослідження економічних, психологічних, соціальних наук, при цьому кожна з них зосереджується на своєму специфічному аспекті. Економічні науки досліджують підприємницьку діяльність з позиції її ролі в економіці, досліджують підходи до створення умов, механізмів реалізації та розвитку підприємництва. Соціологію, в першу чергу, цікавить особистість підприємця як представника певної соціальної групи, соціальні умови появи цього соціального типу та його вплив на окремі соціальні групи та суспільство в цілому. Психологія акцентує увагу на психологічній структурі особистості підприємця, внутрішніх чинниках активності особистості.

Серед науковців, які аналізували сутність, зміст та особливості мотивації підприємницької діяльності, слід зазначити О. Акімову, Л. Проданову, О. Котляревського (Лугова В. М., 2017). Вивченням проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці представлено у дослідженнях В. Галузяка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької. В роботах Л. Божович, В. Ковальова, О. Леонтьєва, А. Маркової, В. Ляудіс суттєвий наголос ставиться на полімотивованій діяльності; мотивацію як динамічний процес розглядають К. Ізард, І. Ільїн, А. Маслоу, М. Савчин; мотивацію як сукупність стимулів розглядають Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Н. Юдіна (Іллін Є. П., 2013). Окремі аспекти мотивації підприємницької діяльності досліджувалися С. В. Гришаєвим, І. Е. Мусаєляном, А. Є. Чиріковою, Ю. Ф. Пачковським та ін. Значення мотивації підприємницької діяльності та чинники її розвитку з'ясовано в працях Л. М. Карамушки та Н. Ю. Худякової.

Натомість питання, пов'язані із вивченням проблеми розвитку мотивації підприємницької діяльності в студентському віці потребують наукових досліджень, що є перспективою нашої подальшої роботи.

Воловик А. С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ НЕВРОТИЧНИХ РЕАКЦІЙ СТУДЕНТІВ

Студенти – соціальна група, яка відіграє важливу роль у суспільстві. Специфічність їхньої діяльності, тобто процесу отримання знань, включає значні психологічні та фізичні навантаження, негативний вплив яких простежується в тенденції до появи та зростання випадків невротичних реакцій, передумовами до виникнення яких є тривожні та депресивні стани (Гавенко В. Л., 2010). Окрім цього, психологічний конфлікт відіграє провідну роль, що включає в себе єдність об'єктивних та суб'єктивних факторів, який є умовою емоційного напруження, інтенсивність та тривалість якого визначається особистісним фактором. Це означає, що невротичні реакції зокрема та неврози загалом розвиваються за психологічними механізмами (Мясищев В. М., 1993). Недостатність розробки проблеми, сучасна ситуація у світі, що включає щоденні стреси, навантаження, які негативно впливають як на фізичний так і на психічний стан студентства зумовили актуальність вибору даної теми.

Невротичні реакції – це зрив адаптаційних механізмів, що виникає під впливом потужної першої або чергової значимої особистісної проблеми (Романовський В. А., 2001). Дане поняття характеризується тим, що проявляється у психічно здорових людей. Тривалість невротичних реакцій є не більшою ніж 3 місяці, хоча в основному вони проявляються на протязі декількох годин або днів.

На сучасному етапі розвитку суспільства відзначається тенденція до зростання невротичних реакцій саме серед студентів, що характеризуються схильністю до різних несприятливих впливів, що може привести до зриву процесу адаптації і, як наслідок, розвитку цілого ряду захворювань. Тому, одними із головних завдань дослідження, яке проводилось на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, у якому брали участь 40 студентів факультету психології і соціології, віком від 17 до 23 років (2 чоловіків та 38 жінок) було: визначення рівня невротизації студентів та коло їх невротичних реакцій; виявлення взаємозв'язку між рівнем невротизації та характеристиками уваги студентів; охарактеризування вибірки студентів з високим рівнем невротизації, враховуючи типи невротичних реакцій.

Шляхом огляду можливих методик за різноманітними показниками було обрано ті, що складуть комплекс майбутнього дослідження. Вибір був зумовлений тим, що саму наявність невротичності виявляє Методика експрес-діагностики неврозу Хека – Хесса; Симптоматичний опитувальник Олександровича показує варіанти прояву невротичних реакцій; Методика експрес-діагностики рівня психоемоційної напруги (ПЕН) і її джерел (О. С. Копіна, Е. А. Суслова, Є. В. Заїкін) та Ступінь вираженості

невротичних нахилів особистості (М. А. Кузнєцов) відображають природу, джерела, соціальні фактори. Окрім цього, для того, щоб виявити як невротичні реакції впливають на показники уваги також обрано методику Коректурна проба.

Серед усієї вибірки у ході експериментального дослідження було виявлено 32,5% студентів (12 жінок та 1 хлопець), які мають високий рівень невротизації. Описано групи студентів за проявом у них певних невротичних реакцій, надано їх поглиблено характеристику. А саме, представники з *вираженими страхами та фобіями* характеризуються наявністю високого рівня невротичних схильностей з однієї сторони у керівному партнері, а з іншої – у експлуатації інших людей, маючи нижчу від середнього продуктивність уваги, середній показник концентрації та стійкості, наявністю високого рівня психосоціального стресу, оцінюючи стан свого здоров'я як поганий, незадоволеність загальним рівнем життя, хоча його умови знаходяться на середньому рівні.

Невротизація студентів з *депресивними розладами* пов'язана з високим та підвищеним рівнем невротичних схильностей у прагненні укласти своє життя у вузькі межі, експлуатації інших людей. Продуктивність, стійкість та концентрація уваги в основному відповідають середньому рівню. Середній рівень психосоціального стресу, задоволеності загальним рівнем життя, його умовами, основними життєвими потребами.

Студенти, що мають *занепокоєння та напругу* невротизовані через наявність високого рівня невротичних схильностей у прагненні укласти своє життя у вузькі межі, владі через інтелект і волю, експлуатації інших людей, визнанні та престижі, захопленні собою. Продуктивність уваги є нижчою від середнього рівня, а стійкість, ефективність та перемикання відповідають середньому рівню. Стан свого здоров'я оцінюють як поганий, при цьому відзначається високий рівень психосоціального стресу, незадоволеність загальним рівнем життя, середній рівень задоволеності основних життєвих потреб та умов.

Профіль осіб із *порушенням сну* характеризується наявністю високого рівня невротичних схильностей у прагненні укласти своє життя у вузькі межі, експлуатації інших людей, визнанні та престижі, захопленні собою. Продуктивність уваги відповідає або середньому, або нижчому за середній рівень, а стійкість, ефективність та переключення – середньому. Вони схильні виявляти високий та середній рівні психосоціального стресу. Задоволеність загальними умовами життя та основних життєвих потреб виявляють на середньому рівні.

Студенти з *істеричними розладами* характеризуються високим рівнем невротичних схильностей у любові і прихильності, прагненні укласти своє життя у вузькі межі, експлуатації інших людей, визнанні та престижі, захопленні собою. Продуктивність, стійкість, ефективність та перемикання уваги розвинуті у них на середньому рівні. Самооцінка

здоров'я є неоднозначною. Притаманний середній або високий рівень психосоціального стресу. Задоволеність загальними умовами життя та основних життєвих потреб проявляється на середньому рівні.

Респонденти з *неврастенічними розладами* з високим рівнем невротичних схильностей у любові і прихильності, у прагненні укласти своє життя у вузькі межі, визнанні і престижі. Продуктивність уваги відповідає середньому або нижчому за середній рівень, а стійкість, ефективність та перемикавання на середньому. Стан здоров'я в основному оцінюють як задовільний, середній рівень психосоціального стресу. Задоволеність загальними умовами життя та основних життєвих потреб у них виявляється на середньому рівні.

Студенти з *дереалізацією* невротизуються через наявність високого рівня невротичних схильностей у любові і прихильності, прагненні укласти своє життя у вузькі межі, експлуатації інших людей, визнанні та престижі, захопленні собою, досконалості і невразливості. Продуктивність уваги є нижчою за середній рівень, а стійкість, ефективність та перемикавання середня. Стан здоров'я в основному оцінюють як поганий, високий рівень психосоціального стресу, незадоволеність загальними умовами життя та його рівнем. Основні життєві потреби задовольняються на середньому рівні. Виявлено, що представники з характерною нав'язливістю мають повністю такий самий профіль як і студенти з дереалізацією.

У студентів з *труднощами у соціальних контактах* з невротичною схильністю укласти своє життя у вузькі межі. Продуктивність, стійкість та ефективність уваги в основному на середньому рівні, а показник перемикавання є неоднозначним. Стан здоров'я оцінюють як поганий або задовільний, маючи при цьому середній рівень психосоціального стресу, середня задоволеність щодо рівня життя, його умов та основних потреб.

З *іпохондричними розладами* з наявністю високого рівня невротичних схильностей у любові і прихильності, керівному партнері, прагненні укласти своє життя у вузькі межі, експлуатації інших людей, визнанні та престижі, захопленні собою, досконалості і невразливості. Продуктивність їхньої уваги є нижчою за середню, при цьому середня стійкість, концентрація та здібність до перемикавання, характеризують своє здоров'я та самопочуття як погане, високий психосоціального стресу та середня задоволеність щодо загального рівня життя, його умов та основних потреб.

Особи з *психастенічними порушеннями* з невротичними схильностями у любові і прихильності, у прагненні укласти своє життя у вузькі межі, визнанні та престижі, досконалості і невразливості. Продуктивність їх уваги є нижчою за середню, а стійкість концентрація та здібність до перемикавання – середня, низько оцінюють стан свого здоров'я, вказуючи, що воно погане, високий рівень психосоціального стресу,

незадоволеність загальними умовами життя та середня задоволеність його умовами й основними потребами.

В ході порівняння цих груп студентів з високим рівнем невротизації визначено, що усім їм властиво оцінювати своє здоров'я як погане, виявлена наявність психосоціального стресу. Більшість не невротизованих із невротичною схильністю укласти своє життя у вузькі межі, тобто різноманітні невротичні ознаки виникають через те, що вони намагаються бути невибагливими, задовольнятися малим. А відрізняються вони тим, що у не невротизованих студентів в основному відсутній психосоціальний стрес, немає невротичних схильностей, вони задоволені життям, його умовами, загальним рівнем.

Оскільки провідною діяльністю студентського періоду є професійно-навчальна, то доцільним було встановити міру впливу невротизації на увагу студентів, яка у значній мірі впливає на ефективність і продуктивність навчання. Увага студентства досягає піку свого розвитку в даному віці, проте несприятливі психічні стани дезорганізують її функціонування, провокуючи виникнення невротичних реакцій. Отже визначено, що у невротизованих студентів нижча від середнього продуктивність спостерігається в осіб зі страхами та фобіями, занепокоєнням та напругою, дереалізацією, нав'язливістю, іпохондричними розладами, психастенічними порушеннями, а у всіх інших профілів спостерігається середній рівень її розвитку. У не невротизованій групі показники уваги є вищими, ніж у студентів з невротичними реакціями.

Таким чином, можна сказати, що проблема зростання частоти виникнення невротичних реакцій у студентів є досить актуальною у наш час, адже впливає на психофізичний стан і, зокрема, на пізнавальну сферу. Підтверджується необхідність поглибленого експериментального дослідження впливу невротичних реакцій на увагу студентів, впровадження психокорекційних заходів

Галата О.С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

РОЗРОБКА МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАВЯТІСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ STUDENTІВ ТА ШКОЛЯРІВ

Завзятість у навчальній діяльності в даній роботі розуміється як збереження наміру діяти і добиватися навчальної цілі в конкуруючих умовах, або появи зовнішніх дистракторів (випробувань, спокус, перешкод, зовнішнього авторитетного тиску і т.д.). Це свого роду психологічний механізм підтримання розпочатої дії, прояв сили волі чи вольового контролю над дією (Галата О.С., 2017). Тут найголовніше – «будова системи регуляції». Завзятість часто розглядалась психологами як результат

певного психологічного явища, ніж як її предиктор, тобто ця риса виступала залежною змінною у дослідженнях атрибутивного стилю особистості, саморегуляції орієнтації на ціль і т.п. (Baumeister R., Bratslavsky E., Muraven M., and Dianne M. T., 1998).

Актуальність дослідження обумовлена обмеженням сучасного україномовного валідного та надійного діагностичного інструментарію вивчення завзятості у навчальній діяльності студентів та школярів, існує необхідність розуміння принципів та діагностики даної особистісної якості, особливо в підлітковому та юнацькому віці. Адже, завзятість виступає одним з найважливіших предикторів здатності людини контролювати та керувати власною поведінкою, діями. У даному випадку, мова йде про високий рівень мобілізації ресурсів, який підтримується суб'єктом діяльності.

Саме тому, метою дослідження стала розробка методики діагностики особливостей завзятості у навчальній діяльності студентів та школярів.

У науковій літературі існує ряд методик, спрямованих на дослідження наполегливості, як риси характеру, чи як окремих шкал в дослідженнях саморегуляції та самоконтролю, проте майже відсутній надійний та валідний діагностичний інструментарій для дослідження власне навчальної завзятості.

Розроблена нами методика спрямована на вивчення навчальної завзятості у підлітків та студентів (Кузнецов М.А., Галата О.С., 2017). У концептуальну модель методики було покладене уявлення про те, що завзята навчальна дія складається з: 1) цілеспрямованості, тобто прагнення людини, яка навчається, досягти навчальної мети; 2) докладання цією людиною зусиль; 3) високого самоконтролю та 4) здатності доводити діло до кінця. На нашу думку завзяту навчальну дію доцільно трактувати, як здатність витримувати тривалі фізичні чи розумові зусилля, зберігати інтерес до навчальних проєктів, виконання яких займає місяці або навіть довше, планувати власну ієрархію цілей задля досягнення головної мети, та доводити розпочату діяльність до кінця.

Розроблений опитувальник представляє собою 50 тверджень, які зачіпають тематику цілей, сподівань, стійкості перед невдачами, навчальну діяльність, оцінку результатів власних дій. Для кожного твердження досліджуванам пропонувалося вибрати один із п'яти варіантів відповідей згідно зі шкалою Лайкерта – «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Повністю згоден», оцінюваним від 1 до 5 балів. Методика передбачає оцінку по чотирьом шкалам, описаних вище. Наведемо приклади тверджень і їх відношення до виділених шкал. Шкала «*Цілеспрямованість*»: «Якщо я хочу чогось, то буду добиватися своєї мети» «Мене важко відволікти, коли я виконую важливу роботу»; шкала «*Зусилля*»: «Мені доводиться докладати багато зусиль для того, щоб завершити навіть просте завдання», «Я працюю понад свої сили»; шкала

«Самоконтроль»: «Я систематично контролюю результати своєї навчальної діяльності», «Я готовий(ва) знову і знову займатися вдосконаленням вже закінченої роботи»; шкала «Здатність доводити діло до кінця»: «Я не доводжу розпочату справу до кінця», «Мій інтерес до певної справи не пропадає до кінця її виконання, та може цікавити мене після отримання результату».

У психометричну вибірку для стандартизації опитувальника увійшли 260 досліджуваних (181 жінка та 79 чоловіків, середній вік яких становить 18 років). Вік досліджуваних варіював від 13 до 25 років. Всі розрахунки виконувалися на комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Надійність методики. Першим кроком в обробці отриманих «сирих» даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 50 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 50 запитань склала 0,874, що є прийнятною та хорошою величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника навчальної завзятості.

Пунктів опитувальника, які погіршують психометричний показник одномоментної надійності виявлено не було. Можна стверджувати, що пункти нашого опитувальника володіють високою диференційною силою, тому кінцевий варіант опитувальника залишився без змін. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (65 респондентів) було проведено з інтервалом у чотири тижні. Кореляція (за К. Пірсоном) між результатами першого та другого тестування (загального показника завзятості) виявилася на рівні $r=0,79$, при $p \leq 0,05$, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Конструктивна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників опитувальника навчальної завзятості та показників наступних опитувальників: 1. Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) О.Ю. Мандрикової; 2. Опитувальник Л. Голдберга «Маркери факторів «Великої п'ятірки»; 3. Тест-опитувальник А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції»; 4. Опитувальник «Контроль за дією» – Ю. Куля; 5. Тест життєстійкості С. Мадді, в адаптації Д.О. Леонтьєва і О.І. Рассказової.

Розпочнемо з аналізу статистично значущих зв'язків між загальним показником завзятості і чотирма шкалами опитувальника навчальної завзятості з опитувальником самоорганізації діяльності (ОСД) О.Ю. Мандрикової: Існують позитивні зв'язки між шкалою «Цілеспрямованість» та показниками методики навчальної завзятості. Найбільш тісний зв'язок показали шкали «Цілеспрямованість» ОСД та

«Цілеспрямованість» опитувальника навчальної завзятості (0,47, $p \leq 0,01$). Тісний кореляційний зв'язок виявлений між самоконтролем та шкалою «Самоорганізації» ОСД (0,31, $p \leq 0,01$). Статистично значущих зв'язків між показниками методики навчальної завзятості та показниками «Орієнтації на сьогодні» ОСД О.Ю. Мандрикової встановлено не було. Отже, висока здатність до наполегливості та цілеспрямованості властива досліджуванам з високою завзятістю. Самоорганізація діяльності, навички тактичного планування і стратегічного цілепокладання є визначальними характеристиками для формування високого самоконтролю особистості, слідством чого, буде висока завзятість та цілеспрямованість учня чи студента.

Аналізуючи кореляційний зв'язок результатів нашого опитувальника та маркери факторів великої п'ятірки, можна зробити висновки, що найбільш тісні взаємозв'язки були виявлені між шкалами свідомістю чи добросовісністю, інтелектом та завзятістю (всі показники). Від рівня пунктуальності студента чи школяра, його відповідальності та уваги буде залежати успіх у навчанні. Тобто, чим вища добросовісність тим вища завзятість у студента, чим менший рівень імпульсивності, завзяття буде розвиватися та поведінка особистості буде супроводжуватися продуманими діями та діяльністю. Інтелект чи відкритість для нових ідей дуже сильно пов'язаний з креативністю, і, як правило, дана риса характеру має позитивний вплив на проекти, які виконуються студентами впродовж тривалого часу. Статистично значущих результатів за шкалами «Екстраверсія» та «Поступливість» великої п'ятірки з шкалою «Доведення діла до кінця» навчальної завзятості виявлено не було.

Настільки ж цікавий кореляційний взаємозв'язок «Опитувальника навчальної завзятості», яка негативно корелює з усіма шкалами методики контролю за дією. Автор даної методики зазначав, що у людини існує два модули контролю власних дій, а саме орієнтація на дію та орієнтація на стан. Негативна кореляція з показниками орієнтації на стан при невдачі, прийнятті рішення та реалізації діяльності свідчить, що стратегії контролю більш ефективні у студентів, в яких переважає орієнтація на дію. Такі студенти не поглинаються негативними думками, фантазіями чи спогадами, які пов'язані з минулими навчальними невдачами. Тобто, завзятість може слугувати певним механізмом контролю навчальної діяльності та стимулюванням орієнтації на дію при виконанні цієї діяльності.

Результати кореляційного аналізу нашого опитувальника та тесту життєстійкості в адаптації Д.О. Леонтьєва свідчать, що завзята навчальна дія може бути предиктором виникненню внутрішньої напруги в стресових початкових ситуаціях за рахунок високого рівня життєстійкості, та сприйняття цих стресів як менш важливих та значущих. Високу значущість

показав кореляційний зв'язок між шкалами завзятості та залученістю 0,58; 0,50; 0,57; 0,40; 0,46 ($p \leq 0,01$), який показує, що завзятість в навчальних діях може слугувати причиною задоволеності навчальним процесом, емоційної стабільності під час навчального процесу тощо. Кореляції між шкалами опитувальника завзятості та контролем 0,62; 0,54; 0,62; 0,47; 0,44 ($p \leq 0,01$) підтверджують, що високий рівень завзятості у школярів чи студентів допомагає долати труднощі та перепони, боротися за позитивний навчальний результат, дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований, що і лягло в основу нашого розуміння поняття «завзятої навчальної дії».

Результати методики вольової саморегуляції А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана тісно зв'язана з авторським опитувальником (Зверьков А.Г., Эйдман Е.В., 1990). Це вказує що наша методика дійсно досліджує вольову сферу особистості школяра чи студента. Тісний зв'язок завзятості та наполегливості, звичайно присутній, проте це не синонімічні поняття, та різні психологічні феномени. Якщо наполегливість – це певна циклічність, повторюваність вольової дії до тих пір, поки не буде досягнута мета. У наполегливості важливі інформаційні потоки, що йдуть по каналах прямого і зворотного зв'язку. То у випадку з навчальною завзятістю, мова йде про рівень мобілізації ресурсів, який підтримується суб'єктом діяльності, регуляційну систему особистості школяра (студента), за допомогою якої людина досягає успіху у навчальній діяльності.

Таким чином, розроблена нами психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування психодіагностичного інструментарію. Стандартизація методики показала його досить високу тест-ретестову надійність та внутрішню узгодженість опитувальника. Представлені результати дослідження навчальної завзятості дозволяють вважати апробацію «Опитувальника навчальної завзятості у студентів та школярів» успішною.

Приведені дані говорять про те, що шкала консистентна, її бали розподілені нормально. Показники опитувальника тісно пов'язані з свідомістю (добросовісністю), інтелектом (відкритості новим ідеям), з орієнтацією на дію при виконанні навчальної діяльності, із залученістю та контролем за тестом життєстійкості, що підтверджує уявлення про поняття завзятої навчальної дії, як механізму регуляції навчальної діяльності студентів та школярів.

Методика діагностики навчальної завзятості, може бути використана для психодіагностики вольових якостей особистості, як цілеспрямованість, завзятість та вольових зусиль та їх подальшої корекції.

Галушко С.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

РОЛЬ СІМЕЙНО-РОДИННОЇ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

В процесі становлення особистості дитини провідна роль належить сім'ї, як першому інституту соціалізації. Унікальність сім'ї, як педагогічного середовища полягає в тому, що в ній можливо створювати глибокі емоційні зв'язки (прив'язаність); сприяти розвитку культури, вихованості, духовності. Сім'я, на думку багатьох вчених (Л.С. Виготського, 1926; Л.І. Божович 1968; М.І. Лисіної, 1982), може бути фактором, що впливає на успішність соціальної адаптації зростаючої особистості, так є і однією з причин її соціальної дезадаптації. Тобто характер дитячо-батьківських взаємин виділяється у якості основної умови соціальної адаптації дитини. Важливість цієї умови підтверджується дослідженнями Дж. Боулбі (1982), П. Кріттенден (1999), М. Ейнсворт (1979), які виявили, що основа соціальної адаптації формується з появою у дитини в перший рік життя почуття прив'язаності до матері (або особи, яка її заміщує). І саме вона є базовою установкою на сприйняття спочатку самої матері, а потім інших людей і світу загалом. Як і процес соціалізації, прив'язаність має дві сторони: з одного боку вона є першим етапом соціалізації, а з іншого – фактором, що впливає на її успішність.

Емоційна прив'язаність дитини до матері (або особи, яка її заміщує) характеризується рядом вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Дитина молодшого шкільного віку сприймає матір як джерело допомоги і підтримки, виявляє високу потребу у взаємодії з матір'ю навіть поза домівкою, відчуває виражену потребу в її допомозі. Надійна прив'язаність створює передумови для сприятливого розвитку самостійності в молодшому шкільному віці, тоді як ненадійна прив'язаність ускладнює процес врегулювання і сприяє ранній автономізації. Дитина з ненадійним типом прив'язаності також відчуває потребу в допомозі та участі матері, однак внаслідок порушених стосунків з нею, вимушено воліє діяти самостійно (Пупирьова К.В., 2007).

Але сім'я є не єдиним середовищем соціалізації дитини. Представником суспільства, основним інститутом виховання й навчання дітей поза межами родини є школа. Сім'я та школа мають спільну мету – всебічний і гармонійний розвиток особистості, необхідний для активної участі у суспільному житті. Отже, ці два інститути мають доповнювати один одного за своїми функціями, досягаючи успіху за умов взаємної допомоги й співробітництва.

Саме при переході від батьківського піклування до шкільної освіти, складаються перші соціальні взаємозв'язки дитини. Тобто образ матері (або особи, яка її заміщує), що інтеріоризується, створює внутрішній

ресурс і додаткову стійкість у подальшій соціальній адаптації. Початок навчання у школі веде до корінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Вона стає «суспільним» суб'єктом та має соціально значущі обов'язки за виконання яких отримує суспільну оцінку. Виникає необхідність досить різкої зміни ігрової діяльності на навчальну.

З включенням дитини у навчальну діяльність змінюється і тип її стосунків як в родині, так і в школі. У школі головна особа – це вчитель. Від нього виходять всі основні вимоги. Ступінь надійності прив'язаності до матері створює передумови для сприятливого розвитку прив'язаності до вчителя. Взаємини з учителем зовсім не схожі на стосунки з батьками. Перший час учитель для першокласника – чужа людина, і дитина мимоволі відчуває страх, боязкість перед ним. Але згодом вона інстинктивно використовує прив'язаність, щоб знаходити підтримку та близькість зі своїми вчителями. Учитель стає для учня головною особою; його рекомендації, його побажання не підлягають сумніву; навіть ставлення до інших учнів опосередковується ставленням до них учителя. Дитина інстинктивно тягнеться до вчителя для відчуття безпеки і захисту. Взаємна чуйність у стосунках прив'язаності, де вчитель реагує на потреби дитини, а дитина реагує на допомогу вчителя, створює надійну базу для розвитку.

На думку Д.Б. Ельконіна (1971), в основі нової діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення: у центр свідомості висувається мислення та стає панівною психічною функцією, та починає поступово визначати роботу всіх інших психічних функцій (пам'яті, уваги, сприйняття). Зважаючи на це, можна передбачити, що прив'язаність також впливає на розвиток мислення, що в майбутньому відображається на здібності дитини його регулювати, а з ним і почуття, поведінку (Ростальна М.І., 2007). З розвитком мислення інші функції теж інтелектуалізуються і стають довільними. Розвиток мислення сприяє появі нової якості особистості дитини – рефлексії, тобто усвідомлення себе, свого положення у сім'ї, класі, оцінки себе як учня. Цю оцінку «себе» дитина черпає з того, як ставиться до неї об'єкт прив'язаності. Так якість прив'язаності, в молодшому шкільному віці, істотно впливає на самооцінку дітей у таких сферах, як загальне самоприйняття, зовнішня привабливість і почуття соціальної та психологічної компетентності (якщо значущі люди підтримують її, дають змогу самостійно довести розпочату справу до кінця), або за несприятливих умов – соціальної і психологічної неповноцінності. Дитина з ненадійною прив'язаністю до матері (або особи, яка її замішує) має дисгармонійну самооцінку; неадекватну поведінку в емоційно напружених ситуаціях, пов'язаних зі змаганням і переживанням неспіху (Борисова І.О., 2007).

У той час, як уява і гра залишаються важливими для дитини шкільного віку, почуття ідентичності все частіше встановлюється через навчання та оволодіння новими навичками. Діти шкільного віку дізнаються,

що в основі успіху лежить практика, і це пояснює їх інтенсивність і наполегливість в опануванні нових навичок. Цей період дитинства також характеризується здатністю контролювати себе, бути спокійною, навчатись.

Також потреба в прив'язаності все більше виражається через дружбу з однолітками, хоча взаємини з учнями спочатку не такі прості: немає знайомих дітей, немає друзів, з якими дитина звикла спілкуватися. Тому не всі діти легко проходять період шкільної адаптації. Але створена у сім'ї (з об'єктами прив'язаності) позитивна робоча модель поведінки допомагає швидше знайти спільні інтереси з однолітками, легко долати труднощі та адаптуватися до шкільного життя.

Отже, сім'я є першим інститутом соціалізації в якому відбувається становлення особистості дитини її психічне та фізичне здоров'я, самооцінка – все це залежить від прив'язаності до матері (або особи, яка її заміщує) в сімейно-родинних стосунках. Так при переході від одного соціального інституту – сім'ї до іншого – школи, завдяки позитивно сформованій прив'язаності, дитина без ускладнень може утворювати повноцінні соціальні зв'язки з вчителями та однолітками. Якщо ж в молодших школярів дисгармонія у стосунках з одним або обома батьками, якщо діти відчують, що їх вважають неуспішними, нездатним, або вони не відчують батьківської підтримки, то в таких дітей зростає ризик формування негативних рис характеру і виникають труднощі та проблеми в спілкуванні з однолітками та проблеми адаптації до шкільного навчання.

Гармаш О.В.,

Харківська гімназія № 46 імені М.В. Ломоносова

РУШІЙНІ КРОКИ ЗМІН У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Кожний новий етап розвитку суспільства висуває свої, притаманні тільки йому провідні умови ефективності організації освітнього простору і вони потребують не тільки змін форм і методів педагогічної взаємодії, її змістовної складової, але й змін у характері стосунків між учителем та здобувачами освіти.

Так, в Концепції Нової української школи задана модель нового освітнього середовища, у якій повинна панувати педагогіка партнерства і компетентнісний підхід, що у свою чергу спонукає вчителів широко застосовувати методи організації освітньої діяльності учнів, засновані на співпраці, спілкуванні (ігри, проекти – соціальні та дослідницькі, експерименти). Таке середовище, на думку реформаторів, уможливило особистісно орієнтований підхід в організації освітньої діяльності учнів і водночас сприяє підвищенню якості освіти.

Найважливішою, рушійною силою, що обумовить новий формат

системи освіти, є постать «нового вчителя», який повинен стати агентом змін в освіті для створення умов:

- розвитку в учнів здібностей, формування предметних, ключових компетентностей на всіх етапах навчання;
- організації освітньої діяльності учнів у формі спілкування;
- реалізації педагогіки партнерства.

При цьому процес навчання повинен стати системою соціально-психологічної взаємодії, у якій спілкування відіграє провідну роль в освітній діяльності учнів і виступає головним чинником формування ключових компетентностей. Якими якостями повинен володіти вчитель Нової української школи? Що повинен розвивати в собі, щоб бути успішним, самодостатнім і задовольняти потреби замовників освіти? Відповіді на ці питання можна знайти в Концепції Нової української школи, але цього недостатньо, щоб педагогіка партнерства, співпраця, спілкування, компетентнісний підхід стали надбанням учителя. Вкрай необхідно враховувати вікові особливості дітей, комунікативні особливості, притаманні сучасному поколінню, особливості діяльності учнів індивідуально і в групах. Усі ці особливості вкрай важливі, адже вони мають суттєві відмінності від уявлень, які має традиційний учитель, досвід якого вирізняється від умов, яких потребує Нова українська школа.

Таке явище як комунікативність, уособлює не лише сукупність деяких характерологічних властивостей і якостей особистості, що дозволяють здійснювати процес спілкування, але й наявність мотиваційно-потребової сфери, яка визначається соціальною й етичною вагою особистості, її потребами, інтересами, переконаннями, ідеалами й соціальними ціннісними орієнтаціями, як правило тими, що безпосередньо мотивують комунікативну поведінку. Комунікативність у цілому визначається такими компонентом, як емоційна реактивність у спілкуванні. Референтні стосунки в комунікативному спілкуванні визначаються наявністю емоційної атмосфери для спілкування особистості та її задоволеність цією атмосферою. Що стримує учня в налагодженні спілкування в освітньому процесі? На фоні привабливих медіа, учитель, який виступає в ролі носія навчальної інформації, є нецікавим у спілкуванні, а значить і неефективним організатором освітнього процесу. Тож повинна відбутися зміна ролі вчителя – з наставника, джерела знань на коуча, модератора індивідуальної освітньої траєкторії дитини – учитель організовує, зацікавлює завданнями, які спонукають учнів до діяльності, спілкування. Ще одним аргументом, що змушує вчителя змінювати способи, форми навчання, виступають характерні риси сучасних дітей. Слід згадати, що сучасних дітей називають поколінням Z (цифрове покоління «generation Z», «цифрові люди»), бо вони пов'язані між собою за допомогою

мережі Інтернет, YouTube, мобільних телефонів, SMS і MP3-плеєрів. Поки ще цінності такого покоління знаходяться у процесі формування, але вже сьогодні психологи відзначають, що у таких дітей є тяжіння до індивідуалізму, самовпевненості і спрямованості до успіху. Для них не складає проблеми знайти будь-яку інформацію в Інтернеті, створити власний медіаконтент на основі особистого сприйняття медіапродукції та інформаційних потоків. За результатами досліджень американського дитячого психолога Ш. Постнік-Гудвіна у більшості сучасних дітей виявляються такі характерні якості, які слід урахувувати в налагодженні спілкування:

- нетерплячі, так як зростають вони в оточенні масмедіа і звикають до того, що їхні бажання завжди виконуються у віртуальній реальності, не розуміючи того, що в реальному житті недостатньо просто натиснути на кнопку;

- зосереджені на короткострокових цілях – у всьому прагнуть отримати негайні результати, як в Інтернеті;

- фрагментарні в образному мисленні, оскільки не виховані на книгах, а найчастіше на статтях, міні-новинах, формат твітах, статусах соціальних мереж;

- цінують чесність тому, що в соціальній мережі багато хто живе у світі фантазій, лише де хто пише правдиво, а інколи – дуже відверто, що шокує старше покоління;

- знають краще техніку, ніж розуміють почуття людей, так як вони частіше отримують інформацію не від вчителів і батьків, а з Інтернету;

- уповільнено формуються комунікативні навички, оскільки збільшується комунікативна прірва між дітьми й батьками та існує розрив ланцюжка соціального наслідування й передавання досвіду,

- розумні виконавці, які в той же час легко піддаються зовнішньому впливу.

Отже, діти нового покоління краще розуміються в техніці, демонструють високий рівень працездатності для досягнення короткотривалих цілей і при цьому менше товаришують, і як наслідок, у них спостерігається спад здатності до спілкування з іншими, співпереживання, емпатії. Тому умови традиційного навчання, спрямованого на отримання фундаментальних системних знань методами суб'єкт-об'єктного навчання, є вже неефективними, як для тих, хто навчає, так і для тих, кого навчають. Тож необхідним є формування в учнів комунікативних навичок для організації спілкування під час освітньої діяльності, яке в Новій українській школі визнається ефективним мотиваційним фактором. Тобто, зберігаючи саму структуру уроку, потрібно змінити стиль педагогічної діяльності.

Для досягнення успіху в освітньої діяльності учнів педагог повинен, ураховуючи вище означені особливості сучасного покоління, здійснювати наступне:

- структурувати навчальний матеріал та освітній процес у цілому, ураховуючи, що сучасні діти живуть у «впорядкованому світі» і для них важлива логічність, послідовність, визначеність термінів початку та закінчення діяльності, алгоритму мотивованих кроків;

- висувати перед учнями зрозумілі й реальні цілі (діти «покоління Z» готові робити максимально ефективно, але для цього вони повинні знати, що саме вимагається від них, навіщо їм потрібна певна інформація, де і як вони можуть застосувати набутий досвід);

- ефективно використовувати час, а для цього урок потрібно поділяти на етапи, по закінченню яких змінюється вид діяльності і підбиваються підсумки, а потім висувуються завдання наступного етапу;

- спілкуватися усно, використовуючи методики активного слухання, рефлексії, які стимулюють пам'ять, сприяють динамічності освітнього процесу, розвитку комунікативних навичок, виробленню умінь соціалізації;

- «керувати мудро», надаючи дітям можливість демонструвати більш глибокі знання в деяких питаннях, в яких навіть сам учитель менше обізнаний;

- проявляти щирий інтерес до дітей, бо вони цінують учителів, не тих, «хто все знає краще учнів», а які надають можливість продемонструвати знання, досвід школярам);

- залучати учнів до довготривалих проєктів – це сприяє розвитку вольової сфери, наполегливості, терпінню;

- надавати певну свободу в освітній діяльності, користуватися власним алгоритмом дій, досвідом під час виконання завдань, ознайомлювати з критеріями оцінювання.

Таким чином, для учнів, які уособлюють в собі характерні якості, притаманні сучасному поколінню, означені освітні умови стануть більш привабливими і сприятливими для розвитку комунікативних навичок та встановленню емоційної атмосфери для спілкування, рефлексії. Крім того, зміни у способах організації освітньої діяльності учнів під час уроку, широке застосування методів, заснованих на співпраці (ігри, проєкти – соціальні, дослідницькі, експерименти), спрацьовуватимуть на розвиток окремих якостей особистості (рефлексивних, емоційно-вольових рис характеру, комунікаційних тощо). Важливим у змінах є максимальне наближення освітніх умов до життя. Тож будемо працювати над змінами й створювати такі умови освітньої діяльності для дітей, щоб вони були для них цікавими, мотивованими, а значить ефективними. Саме до цього закликає нас Нова українська школа.

Гога Н.П.

*Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия», г. Харьков*

МЕСТО ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ

Различные проблемы формирования личностного и социального доверия находятся достаточно давно в поле интересов отечественных и зарубежных исследователей. В разработанной Э. Эриксоном эпигенетической теории базовое доверие к миру формируется на ранней стадии развития ребенка и напрямую связано с особенностью взаимодействия с матерью или другими значимыми взрослыми (Эриксон Э., 2006). Заложенная база доверия отражается на всей последующей деятельности и развивается в процессе социализации.

Формирование социального доверия в современном обществе является достаточно дискуссионным, так как в его основе лежит так называемый «человеческий фактор», поэтому следует более подробно проанализировать подходы к понятию «доверия».

Выделяют следующие определения (Бердюков, 2016):

- 1) доверие как внутренняя когнитивная установка субъекта;
- 2) доверие – рациональное ожидание и вместе с этим вероятностная характеристика коллективных взаимодействий, формируемая на их основе;
- 3) доверие – ожидание, направленное на социальную кооперацию и согласованное взаимодействие с другими субъектами;
- 4) доверие как субъективное свойство личности.

В сфере повседневного социального взаимодействия доверие предполагает не только наличие социального опыта и сформированного капитала, но и практических умений, позволяющих личности прогнозировать действия социальных субъектов и предвидеть их последствия. Также оно требует наличия вполне определённых личностных свойств характера (эмпатии, толерантности, лояльности, ответственности, честности т.д.), которые способствуют формированию доверительных отношений с другими людьми, однако требуют постоянного развития и поддержки.

Одним из личностных свойств, которые могут замедлять формирование у личности доверия в целом, и социального доверия, в частности, является тревожность, которую в общем виде определяют как индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека проявлять тревогу по различным поводам. Таким образом, мы сталкиваемся с еще одним понятием – тревога.

Тревога – отрицательно окрашенная эмоция, выражающая ощущение неопределённости, ожидание отрицательных событий, трудноопределимые предчувствия (Соловьева С.Л., 2012). В отличие от причин страха, причины

тревоги обычно не осознаются, но она предотвращает участие человека в потенциально вредном поведении, или побуждает его к действиям по повышению вероятности благополучного исхода событий. Впервые тревожность была описана З.Фрейдом (Астапов В.М, 2001), который выделял ее три основных признака:

- 1) специфическое чувство неприятного;
- 2) соответствующие соматические реакции, прежде всего усиление сердцебиения;
- 3) осознание.

Зигмунд Фрейд анализировал три вида тревожности (Эйдемиллер Э.Г., 2008):

1. Реальный страх – тревожность, связанная с опасностью во внешнем мире.

2. Невротическая тревожность – тревожность, связанная с неизвестной и не определяемой опасностью.

3. Моральная тревожность – так называемая «тревожность совести», связанная с опасностью, идущей от Супер-Эго.

Таким образом, именно моральная тревожность напрямую связана с формированием социального доверия.

Также можно выделить следующие виды тревожности (Корепанова Н.Л., Лебедева О.В., 2016):

1. Социальная тревожность, это когда человек испытывает дискомфорт, находясь среди большого скопления людей;

2. Публичная тревожность – это чувство тревоги остро проявляется на любых массовых мероприятиях;

3. Посттравматическая тревожность – это состояние постоянной тревоги, появляется после пережитой психологической травмы;

4. Экзистенциальная тревога – это осознание человеком того факта, что когда-то он может умереть;

5. Разделенное тревожное состояние, при котором человек испытывает сильный приступ тревоги, если оказывается вдали от какого либо места или конкретного человека.

Мы предположили, что тревожность современного поколения студентов, так называемого поколения «Z» напрямую связанная с их психологическими особенностями. Она обусловлена как социальными, так и психологическими процессами, прежде всего, с завышенными ожиданиями и нацеленностью на быстрый результат, в случае их несовпадения возникает противоречие в виде тревожности и замедления темпа развития доверия к себе и другим людям, а также в целом социального доверия к обществу.

Для выявления уровня тревожности мы провели исследование с помощью методика Спилбергера Ч.Д. (Гребень Н.Ф., 2007).

В исследование приняли участие 47 чел.: 21 чел. – студенты 1 курса

факультета «Референт-переводчик» (спеціальність «філологія»). 13 чел. – студенти 1 курсу «Соціальний менеджмент» (спеціальність «Соціологія»).

В якості контрольної групи виступили студенти-магістри 5 курсу «Референт-переводчик» (15 чел.).

Методика включає аналіз рівня тривожності по двом напрямленням: 1) реактивна (ситуаційна) тривожність; 2) особиста тривожність;

Стан реактивної (ситуаційної) тривоги виникає при попаданні в стресову ситуацію і характеризується суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, безпокоємством і вегетативним збудженням. Єстественно, це стан відрізняється неустійчивістю во времени і різничою інтенсивністю в залежності від сили впливу стресової ситуації. Таким образом, значення ітогового показателя по данної підшкालі дозволяє оцінити не тільки рівень актуальної тривоги іспитуемого, но і визначити, знаходиться ли он под впливом стресової ситуації і яка інтенсивність цього впливу на него.

Особиста тривожність представляє собою конституціональну рису, обумовлювану схильністю сприймати загрозу в широкому діапазоні ситуацій. При високій особистій тривожності кожна з цих ситуацій буде мати стресовий вплив на суб'єкта і викликати у него виражену тривогу. Очєнь висока особиста тривожність взаємозв'язана з наявністю невротического конфлікту, з емоціональними і невротическими срывами і психосоматическими захворюваннями.

Аналіз результатів показав наступне:

1. Високий рівень як особистої, так і ситуаційної тривожності у більшості студентів 1-х курсів і РП і СМ;

2. У студентів 1-го курсу РП високий рівень особистої тривожності відмітили у себе 66% іспитуємых, у студентів СМ у 54%.

3. Рівень ситуаційної тривожності вище, чєм особистої як у студентів СМ (76%), так і у студентів РП (88%). Можна передположити, що причинами виявлення у себе високого рівня тривожності являються не тільки психологіческіє, но соціальніє, наприклад, навчальна завантаженість; складність освоєння спеціальності.

4. К причинам тривожності на першом курсі також можна віднести продовжуючийся процес адаптації. Незважаючи на то, що дослідники утверждають, що процес адаптації триває не довше 1,5-2 місяців, но на самом дієлі у сучасних студентів он розтягується практичєски на весь перший рік навчання.

5. Можна відмітити, що 40% студентів 5 курсу РП (магістрів) відмітили себе високий рівень особистої тривожності; 33% – середній і 27% – низкий; Що стосується ситуаційної тривожності, то єє високий рівень у себе відмітили 60% магістрів РП, середній рівень – 25% і

низкий 15%. Что также может быть связано как с учебными, так и уже профессиональными проблемами, необходимостью экономической активности, поиска работы и т.д.

Высокий уровень тревожности формирует у личности устойчивую «Зону комфорта», «Мотивацию избегания неудач», а не «Достижения успеха».

Личность с высоким уровнем тревожности в меньшей степени открыта внешней среде, а, следовательно, характеризуется сниженными темпами формирования социального доверия к обществу.

На снижение уровня как личностной, так и ситуативной тревожности позитивно может влиять анализ своих личностных преимуществ, формирование личностной системы управления временем, анализ собственной мотивации. С личностной тревожностью сложнее, могут помочь тренинги повышения самооценки и уверенности в себе.

Даниленко Н.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ТЕОРІЯ ІНСТІНКТІВ В.І. ГАРБУЗОВА ЯК РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ

Термін «інстинкт» фахівці різних галузей використовують давно, але до цього часу не існує одного загального, повного його визначення. Так, О.О.Ухтомський вважав, що це не «основа», не опора поведінки, а джерело енергії, яке живить поведінку. Тому інстинкт визначає не її характер, а силу. Найбільш поширеним є визначення, де інстинкт – це фіксована у генетичному коді програма пристосування, самозбереження і продовження роду, ставлення до себе та інших, що вміщує в себе індивідуальний стиль адаптації і первинну соціалізацію людини.

Гольдшмідт Є.С. сформулював досить адекватне (відносно людини) визначення інстинкту – це функціональна система, що проявляється як інтегральний вектор поведінки, активізується внутрішніми стимулами, переважно неусвідомлюваними і викликані змінами внутрішнього середовища. Інстинкт спрямовує поведінку за допомогою зовнішніх ключових подразників, образів для досягнення значущих цілей, що слугують задоволенню актуальних потреб. Він реалізується цілісно як функціональна система, будується на основі архетипічних матриць поведінки, модульованих досвідом, інтелектом, свідомістю і цінностями.

Одним із самих сучасних варіантів концепції інстинктів у психології представлено у працях В.І.Гарбузова. Автор не дає розгорнутого визначення терміну, але асоціює його з «призначенням долі людини», базовим підґрунтям її спрямованості й адаптивності. Останнім часом, ця концепція входить до теорії та практики психотерапії. Згідно цієї концепції, можна виділити сім інстинктів: інстинкти самозбереження продовження роду (базова діада інстинктів, на основі чого реалізується життєдіяльність

окремих людей і людства в цілому); інстинкти пізнання і свободи; інстинкти домінування і збереження гідності особистості; інстинкт альтруїзму, який пом'якшує (соціалізує) егоцентризм усіх інших інстинктів.

У нормі у людини один або кілька інстинктів домінують, інші виражені менше, але так само впливають на формування і особливості поведінки особистості. У тих випадках, коли одні інстинкти різко виражені, а інші, навпаки, пригнічені, має місце інстинктопатія, яка може провокувати внутрішньо особистісні та міжособистісні конфлікти. Інстинктопатії знаходяться в тісних зв'язках з психопатіями (наприклад, істероїдна психопатія пов'язана з гіпердомінацією інстинктів свободи і самозбереження і одночасно придушенням інстинктів альтруїзму і продовження роду). Залежно від домінування (в нормі) тих чи інших інстинктів всі люди, за концепцією В.І. Гарбузова, можна підрозділити на наступні 7 груп.

1. Егофільний тип. Це люди зі схильністю до підвищеної обережності, консервативні, з вираженою ексцентричністю, тривожністю, вразливістю з приводу свого здоров'я і безпеки, схильні до в складних умовах до фобій, істеричних реакцій, нав'язливих страхів.

2. Генофільний тип. Люди цього типу виявляють надлюбов до своєї сім'ї, дітей і т.д., аж до повного заперечення «Я» на користь «Ми». Це хранителі генофонду, домашнього вогнища, життя, роду.

3. Альтруїстичний тип. Ці люди відрізняються емпатією, дбайливістю до близьких, літніх людей, беруть активну участь в їхній долі і т.д.

4. Дослідницький тип. Люди даного типу відрізняються допитливістю, прагненням до пізнання невідомого, нового, проявляють винахідництво, схильність до науки, завзятість і наполегливість в дослідницькому пошуку

5. Домінантний тип. Це тип лідерів, що володіють організаторськими здібностями, сильною волею, наполегливістю і послідовністю в досягненні мети.

6. Лібертофільний тип. Це люди, які прагнуть до незалежності і свободи, схильні до протесту, заперечення авторитетів, проявляють нетерпимість до будь-яких форм обмежень свободи особистості. З цього типу людей формуються революціонери і реформатори. Вони руйнівники соціальних підвалин і рутини.

7. Дігнітофільний тип. Це тип людей з яскраво вираженим почуттям власної гідності і честі, в ім'я яких на карту ставиться все, у виняткових випадках навіть своє життя. Звідси нетерпимість до будь-яких форм приниження «Я», ущемлення прав особистості.

Коваленко Н.П. запропонувала використовувати цю концепцію як ресурсний потенціал особистості. Вона розглядає домінуючий інстинкт як базовий ресурс, який дозволяє людині ефективно інтегруватися в будь-якій ситуації. А інстинкт з мінімальними показниками може бути для мішенню психотерапії та психокорекції, хоча ресурсний підхід передбачає рівноцінну

роботу з усіма інстинктами як ресурсами. В ідеалі ресурсний потенціал людини може бути однорідним, коли всі інстинкти проявлені у всій повноті і дають повне задоволення життю. Але є розуміння, що психофізіологічна система дуже динамічна і стан задоволення не може бути весь час стабільним. Але спрямованість на задоволеність все ж можна зберігати і підвищувати ефективність самореалізації на всіх рівнях життя. Таким чином, спрямованість всіх інстинктів – це задоволення потреби. Але потреби можуть бути усвідомленими і неусвідомленими. Більшою силою впливу на наш стан і якість життя мають неусвідомлювані потреби, які і потрібно вивести на рівень усвідомлення – це і відбувається в процесі ресурсної психотерапії. Апробований цей підхід авторкою на наступних контингентах: сім'ї вагітних жінок, які мають проблеми виношування; жінки після втрати дитини під час пологів або після пологів; сім'ї, які втратили близьких; люди в кризовій ситуації; люди в ситуації розлучення і розриву відносин. Ця модель, як зазначає Н.П. Коваленко, не має протипоказань і ефективна при будь-яких проблемних ситуаціях. Вона дає змогу бачити не патологію і обмеження людини, а її можливості і перспективи розвитку. При такому підході до хвороби і дисфункції можна спиратися на новий світогляд, позитивно орієнтований відносно людини, який підтверджує її унікальність і необмежені можливості. Займаючись загальним розвитком особистості, розвиваючи її ресурсний потенціал, формується нова реальність, нові сили, нові концепції, які допомагають людині не тільки впоратися зі складним періодом життя і її проблемами, а й конструктивно його перебудовувати.

Зважаючи на все вище зазначене, було вирішено запропонувати студентам 2-го курсу ХНПУ імені Г.С.Сковороди участь у апробації цього методу із використанням малювання інстинктів у вигляді мандал. Архетипічний символ – мандала, передається з часів стародавніх цивілізацій за допомогою релігійних ритуалів – з покоління в покоління. Мандала – термін східний, вважається, що регулярно малювання людиною психотерапевтичних мандал створює всі умови для бурхливого прояву здібностей психіки до самосцілення. Мандала є досить поширеним методом у психодіагностиці та психотерапії. Робота над мандалою сприяє самореалізації та проявленню наших внутрішніх частин та їх взаємодії, гармонізації.

Коло символізує собою духовну сферу, божественне. Символізм кола допомагає відчувати глибокий зв'язок зі своєю глибинною сутністю. Коло з його межами символічно допомагає відчувати безпеку і сприяє саморозкриттю і прояву приховуваних тенденцій. Зображення мандали рекомендується починати з центру, тому що він символічна сутність всієї мандали. У центр завжди поміщають найважливіше і цінне. Це точка відліку, точка початку, що веде до розвитку всіх подій і смислів. Центр у мандалі структурує і «збирає» малюнок. Малювання інстинктів у вигляді

мандал потребує концентрації уваги та внутрішнього споглядання кожного з них окремо. Неначе у своєрідному дзеркалі, відбувається відображення асоціацій, почуттів, фантазій та історій, що спливають у свідомості. Обговорення цих образів, їх трактування самим автором малюнка викликає трансформацію станів та усвідомлення своїх ресурсів. Таким чином, кожне зображення інстинкту має свій символічний зміст, який має значення для конкретної особистості. Після аналізу актуального стану, рівня реалізації інстинкту, слід зробити ще хоч один малюнок (а можливо, й декілька до кожного інстинкту), в якому вже будуть інші образи, пов'язані з потенціалами особистості. Нові роботи потребують також обробки та інтерпретації автором. Наприкінці потрібно створити мандалу, яка б об'єднувала всі сім останніх зображень інстинктів і відображала певні ресурси, напрямки гармонізації та розвитку особистості.

Слід зазначити, що студенти із зацікавленістю виконували завдання, проявили творчий підхід до малюнків. Багато хто з них усвідомив свої затиснуті інстинкти та потреби, деякі, навпаки, зрозуміли наявність їх гіпертрофованих проявів. Головне, що юнаки та дівчата змогли намітити шляхи подальшого розвитку своїх особистостей, корекції своїх станів, поведінки, цілей.

У випадку застосування цієї методики із діагностичною метою, важливо звертати увагу на загальний характер малюнку (упорядкованість – хаотичність), його симетричність – асиметричність, наявність центру (як центр особистості), використання кольорів, характер ліній. Також можна спиратися на найбільш поширені у психодіагностиці інтерпретації проєктивних методик.

Отже, на нашу думку, ця методика має широке поле застосування. У подальшому, вбачаємо за доцільне провести експериментальне вивчення стану внутрішніх особистісних конфліктів студентів, спираючись на концепцію В.І.Гарбузова та доробки Н.П.Коваленко. Це дасть змогу не тільки отримати наукові дані, а й гармонізації внутрішньої сфери досліджуваних.

Даниленко Н.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ЗОВНІШНОСТІ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ СПІВВІДНОШЕННЯМ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ТА СТУРБОВАНOSTІ ЗОВНІШНІМ ВИГЛЯДОМ

У сучасних соціокультурних умовах зростає цінність зовнішності, її вплив на регуляцію взаємин у різних сферах життя людини. Переживання щодо власного зовнішнього вигляду можуть призводити до формування незадоволеності зовнішністю, надмірної стурбованості нею, що в цілому негативно позначається на розвитку особистості, особливо якщо йдеться

про осіб підліткового та юнацького віку. У дослідженнях сучасних авторів стурбованість зовнішністю трактується як вид соціальної тривожності, яка виникає у зв'язку з припущенням про те, що певні компоненти зовнішнього вигляду можуть справляти негативне враження на інших людей. Задоволеність зовнішністю визначається як достатньо стійке, довгочасне позитивне емоційне ставлення до свого зовнішнього вигляду, а незадоволеність, відповідно, як негативне ставлення до власної зовнішності, що сформувалось у зв'язку з досвідом негативного впливу зовнішності на благополуччя людини (Варлашкіна Є.А., 2015; Лабунська В.О., Капітанова О.В., 2016). Отже, задоволеність зовнішністю визначають, пов'язуючи її зі ставленням до власного зовнішнього вигляду, але конкретні характеристики такого зв'язку залишаються недостатньо дослідженими.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні специфіки ставлення до зовнішності дівчат юнацького віку з різним співвідношенням задоволеності й стурбованості нею. Дослідження здійснювалось із використанням методик: «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість» В.О. Лабунської, «Шкала оцінки рівня задоволеності власним тілом» О.О. Скугаревського, «Оцінно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду» В.О. Лабунської, «Вплив образу тіла на якість життя» і «Ситуативна незадоволеність образом тіла» Т.Ф. Кеш в адаптації Л.Т. Баранської і С.С. Татаурової. При математико-статистичній обробці даних використано кластерний аналіз і Н-критерій Краскела-Уолліса. У дослідженні брали участь 213 студенток Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого віком 19-21 рік.

Визначення груп досліджуваних із різним співвідношенням задоволеності/стурбованості власною зовнішністю здійснювалось із використанням методики В.О. Лабунської «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість». Результати, отримані за шкалами «Задоволеність зовнішнім виглядом» і «Стурбованість зовнішнім виглядом» даної методики, були піддані процедурі кластеризації за методом k-середніх, що дозволило визначити чотири групи досліджуваних із різним співвідношенням задоволеності/стурбованості власною зовнішністю. Досліджувані, що увійшли до першої групи, характеризуються високим і середнім рівнем задоволеності та низьким рівнем стурбованості власною зовнішністю. Дана група складає 38,50 % вибірки. Досліджувані другої групи (18,31 % вибірки) характеризуються низьким рівнем задоволеності та середнім і високим рівнем стурбованості власною зовнішністю. До третьої групи (27,23 % вибірки) увійшли досліджувані з середнім рівнем задоволеності та стурбованості власною зовнішністю. Досліджувані

четвертої групи (15,96 % вибірки) характеризуються середньо-низьким рівнем задоволеності та стурбованості власною зовнішністю. Визначенні в нашому дослідженні групи дівчат юнацького віку з різним співвідношенням задоволеності/стурбованості зовнішністю підтверджують дані щодо можливості одночасного переживання задоволеності зовнішнім виглядом і стурбованості ним (Капітанова О.В., 2017).

Між групами дівчат з різним співвідношенням задоволеності та стурбованості зовнішністю визначені суттєві відмінності за всіма показниками ставлення до зовнішності. Задоволені зовнішністю дівчата, як стурбовані, так і нестурбовані нею, якщо порівнювати з невдоволеними, очікувано відрізняються більш високими показниками оцінки власного обличчя, тіла, відповідності своєї зовнішності віку та статусу, більш позитивним ставленням до власного тіла, меншим впливом ситуативних чинників на задоволеність зовнішністю. Разом із тим, за групою задоволених стурбованих зовнішністю дівчат отримані нижчі показники оцінки відображеної зовнішності, якщо порівнювати із задоволеними нестурбованими дівчатами. Показники оцінки виразної поведінки за групою задоволених стурбованих зовнішністю дівчат найвищі серед чотирьох груп досліджуваних. Стурбовані зовнішністю дівчата демонструють більш виразне прагнення до удосконалення зовнішності. За групами невдоволених зовнішністю дівчат за більшістю показників ставлення до зовнішності отримані нижчі значення, якщо порівнювати з дівчатами, що задоволені власною зовнішністю. Представниці даних груп більш негативно ставляться до свого обличчя, тіла, на їх ставлення до зовнішності більший вплив чинять ситуаційні фактори, якщо порівнювати із задоволеними зовнішністю ровесницями. Але слід зазначити, що невдоволені та стурбовані зовнішністю дівчата вище за представниць інших груп оцінюють оформлення власної зовнішності, ситуаційний вплив на ставлення до зовнішності за даною групою є найсуттєвішим. Крім того дівчата цієї групи найбільш схильні слідувати стандартам краси, нав'язаним ззовні.

Отримані результати можна пояснити, виходячи з даних, у відповідності до яких стурбованість зовнішнім виглядом виникає у людини в зв'язку з припущенням про негативне враження, яке певні компоненти її зовнішнього вигляду можуть справити на інших людей в ситуації взаємодії (Капітанова О.В., 2017; Наровська Я.Б., 2007). Визначені у стурбованих дівчат найвищі самооцінки оформлення зовнішності, власної виразної поведінки на тлі порівняно знижених самооцінок відображеної зовнішності можна розглядати як певні компенсаторні механізми щодо побоювань негативного ставлення до їхньої зовнішності інших.

Дейниченко Л.М.

Донбаський державний педагогічний університет,

м. Слов'янськ

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У сучасній Україні у зв'язку з перебудовою системи освіти суттєво зростають вимоги до професійної підготовки студентів. В останні роки особлива увага приділяється ролі активізації професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів. Розвиток комунікативної компетентності у становленні особистості студентів, виступає важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

Психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості розглядаються у роботах О.О.Вербицького, Ю.М.Смельянова, М.П.Зажиркова, В.В.Каплінського, М.О.Коць, Л.А.Петровської, С.В.Петрушіної та ін.

Метою тез є визначення змісту поняття комунікативна компетентність та апробації тренінгового курсу «Психотренінг комунікативності» для розвитку професійно важливих якостей майбутніх психологів.

Специфіка професійного спілкування між психологом та клієнтом підвищує вимоги до комунікативної компетентності фахівця, що потребує визначення шляхів розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів-психологів. Більшість науковців (Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв, С.Д.Максименко, Л.Є.Орбан-Лембрик, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелева, Т.Д.Щербан та ін.) вважають одними з найголовніших професійно-комунікативних здібностей психологів: схильність до організації тривалої і ефективної взаємодії з клієнтами, підвищена контактність, відповідальність, професійна спрямованість, швидке реагування на непередбачені ситуації тощо.

Саме тому найбільш важливою постає проблема не тільки забезпечення майбутнього психолога знаннями законів і механізмів спілкування відповідними умінями та навичками, а й розвитку у майбутніх фахівців професійної спрямованості на комунікативну діяльність.

Ефективним шляхом підготовки психолога до продуктивного спілкування є залучення його до групових форм навчання, організації активної взаємодії у малих групах. Відповідно, нами розглянуто можливості використання соціально-психологічного тренінгу під час навчання у вишій майбутніх психологів, що створить сприятливі умови для особистісного зростання та позитивно вплине на розвиток у них продуктивного рівня комунікативної компетентності.

Сьогодні розвиток компетентності у спілкуванні успішно вирішується в рамках СПТ. У вітчизняній психології він докладно

розглянутий у роботах Г.М.Андреєвої,, Н.М.Богомолової, О.О.Бодальова, Ю.М.Ємельянова, Г.С.Золотнякової, О.Г.Ковальова, Л.А.Петровської та ін.. СПТ ми розглядаємо як сукупність активних методів групової психологічної роботи, спрямованих на розвиток компетентності учасників групи у спілкуванні.

Компетентність у спілкуванні, що формується у процесі СПТ, розглядається: як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуації міжособистісної взаємодії (Ю.Жуков, Л.Петровська); як інтегрована особистісна якість, яка забезпечує ситуативну адаптивність та вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування (А.О.Деркач, О.Є.Прозорова, А.М.Сухов); як здатність особистості до орієнтації у ситуаціях, що заснована на знаннях і чуттєвому досвіді і ставить акцент на тому, що дана здатність передбачає соціально-психологічне навчання (Ю.М.Ємельянов); як активна взаємодія, взаєморозуміння, діалог психолога та клієнта, що передбачає орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування. Діалог є найціннішим засобом діяльності психолога, а діалогізм найважливішою його професійною якістю. Ознака діалогічної особистості – подолання доміант, що забезпечує відкритість іншому, спрямованість власної свідомості на розуміння «Я-іншого».

Особливу роль у професійній взаємодії «психолог-клієнт», на наш погляд, відіграє інтерактивна здатність як одна з головних структурних складових комунікативної компетентності. Інтерактивна здатність включає вміння орієнтуватися в ситуації спілкування; здатність до розуміння мотивів, стилів поведінки, особистісних якостей, як своїх, так і партнерів зі спілкування; вміння контролювати та регулювати свою поведінку і здатність налагоджувати взаємодію ефективним способом.

Дотримуючись підходу, згідно якого до структури комунікативних здібностей включають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти (М.М.Заброцький, Н.Б.Завіниченко, С.Д.Максименко, С.П.Петрушин), для цілісного формування компетентного спілкування майбутніх психологів мають розглядатися здібності, включені у кожен з компонентів.

Спираючись на вищезгадані підходи, нами було розроблено методику проведення СПТ для майбутніх психологів на етапі їх професійної підготовки. Припускається, що в результаті опанування студентами-психологами дисципліни «Психологічний тренінг комунікативності» можна досягти покращення їх професійно-особистісних характеристик.

Основними завданнями програми тренінгу стали: формування уявлень про комунікацію як основу професійної діяльності психолога; оволодіння психологічними знаннями в сфері спілкування; розвиток комунікативних умінь та навичок учасників; розвиток здібностей адекватно сприймати себе та інших, аналізувати ситуацію групової роботи; розвиток психологічних можливостей, реалізації соціально-перцептивних і

комунікативних здібностей; корекція і формування індивідуалізованих соціально-психологічних прийомів досягнення ефективного спілкування; формування у студентів практичних вмінь та навичок проведення елементів тренінгових занять.

Тренінг розрахований на 48 годин навчальних занять з тривалістю заняття 4 години. Кількість учасників 12-15 осіб. Залежно від наявних організаційно-педагогічних умов навчального процесу заняття проводяться підряд щоденно або один раз на тиждень.

В основу побудови програми лягли положення про організацію тренінгу, які запропоновані у працях відповідного спрямування вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників і практиків (Т.Василишиної, І.Вачкова, В.Клименко, Є.Рогова, Н.Хрящової та ін.).

Досвід проведення тренінгу показує, що організація спілкування учасників групи «тут і тепер», в багатьох випадках обмежує групову дискусію лише тими подіями, які відбуваються в даній групі на актуальний момент часу. Тренінг дозволяє охопити більш широкий спектр аспектів спілкування учасників тренінгу, особливо це стосується ситуацій, коли предметом аналізу стають конкретні проблеми, що мають місце в особистісному житті учасників групи.

Під час проведення тренінгу ми використовували такі методи: групова дискусія, рольова гра, психогімнастичні, релаксаційні вправи, особистісні тести, проєктивні психомалюнкита та ін. Групові дискусії під час тренінгу спрямовувалися на обговорення професійно значущих характеристик особистості майбутніх психологів, наприклад, розкрити зміст понять «комунікабельність», «сензитивність», «емпатійність» «стриманість», «терпимість», «відповідальність», «толерантність» та ін. Часто до обговорення цих питань спонукало прослуховування притч відповідної тематики. Психогімнастичні та релаксаційні вправи найчастіше ми застосовували всередині заняття для зняття психологічного і фізичного напруження після «емоційно складних вправ». Рольові ігри пропонувалися для використання різних стратегій поведінки у міжособистісній взаємодії. Отже, тренінг містив різні запозичені й модифіковані вправи відповідно до цілей нашого заняття.

Слід зазначити, що студенти на практиці апробовують ряд технік професійного спілкування, які успішно використовують практичні психологи в своїй роботі. Це такі техніки, які допомагають встановлювати контакт з співрозмовником, підвищити ефективність прийняття інформації, сформулювати повідомлення таким чином, щоб партнер краще його розумів та прийняв та ін. Поряд з цим, на заняттях використовуються такі прийоми, як аналіз ситуацій, міжособистісний зворотній зв'язок, моделювання різних ситуацій спілкування в професійній діяльності. Весь комплекс методів і процедур програми тренінгу спрямований на розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів, формування умінь та навичок

необхідних для реалізації їх в професійній діяльності.

Ефективним є діагностування студентів, особливо на початку роботи тренінгу з метою виявлення у них труднощів в процесі спілкування – використання різноманітних особистісних тестів із наступним обговоренням отриманих результатів у групі. Паралельно доцільно аналізувати різні сторони динаміки міжособистісних взаємин (типи лідерства, що виявилися під час організації колективної пізнавальної діяльності, особливості боротьби лідерів за домінування та їх впливу на інших членів групи, взаємна довіра або недовіра членів групи, почуття симпатії або антипатії, характер протікання комунікативних процесів у групі тощо).

Самозвіти і підсумкова анкета дозволили зафіксувати те, як саме члени тренінгу оцінюють зміни, що відбулися з ними в результаті занять з соціально-психологічного тренінгу. Самозвіти, написані 28 учасниками тренінгу, були розгорнутими відповідями на питання: «Що мені дали заняття в групі «Психотренінгу комунікативності?». Ці матеріали є необхідними для загальної оцінки ефективності тренінгу, самооцінки та досягнень окремих учасників тренінгової групи.

Аналіз самозвітів студентів показав, що по завершенню навчання в тренінговій групі 76% його учасників вказали на позитивні особистісні зміни у сфері спілкування, відповідно 24% або не зауважили у собі таких змін, або ж не змогли з цього приводу сказати нічого конкретного.

Отже, проаналізований масив самозвітів студентів дозволив зафіксувати у них позитивні зміни. Характерними для них стали почуття дружелюбності, симпатії, взаємного тепла і доброзичливості, прийняття інших членів групи, розвиток інтересу до них та до людей взагалі. Негативних змін внаслідок занять не зафіксовано.

Контент аналіз самозвітів учасників тренінгу дозволив виділи ряд аспектів: оволодіння психологічними знаннями у сфері спілкування відзначають 69% учасників тренінгу; розвиток готовності в учасників тренінгу встановлювати і підтримувати психологічний контакт з партнером. Подібні зміни відзначали близько 65% студентів; перегляд власних поглядів на партнера по спілкуванню – близько 52%; конструювання кожним учасником ефективних засобів спілкування – близько 35%; врахування емоційного стану партнерів по взаємодії – близько 31%.

Результати аналізу анкетування показали, що внаслідок навчання ефективного спілкування в тренінговій групі студентам більшою мірою стали притаманні такі професійно значущі якості як толерантність, схильність до компромісної поведінки та співробітництва. Також зросла емоційна стабільність учасників роботи тренінгу, вони стали більш реалістичними в оцінці різноманітних комунікативних ситуацій, навчилися конструктивно взаємодіяти та більш контролювати свою поведінку.

Поряд з цим ми проводили ряд методик з метою з'ясування, якою

мірою тренінг підвищує компетентність спілкування в його учасників, контрольними змінними було вибрано: комунікативні здібності, здатність до рефлексії, прийняття інших людей.

Аналіз результаті проведення методики «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» В.В. Синявського, Б.А. Федоришина (КОЗ-2) свідчить про те, що до тренінгу у 50,46% студенти-психологи 1 курсу був виявлений середній рівень комунікативних здібностей, у 27,31% студентів – низький рівень. Показники високого рівня комунікативних здібностей було виявлено тільки у 23,23% студентів. Після СПТ відбулися позитивні тенденції щодо підвищення високого рівня у 16,3% студентів, зниження – середнього рівня у 6,7% студентів і низького рівня у – 6% студентів. Аналіз даних показує, що набуті в ході «Психотренінгу комунікативності» знання і вміння вплинули на формування комунікативних здібностей майбутніх психологів. Вони стали прагнути встановлювати контакти з людьми, не обмежуються колом своїх знайомств, навчилися захищати свою думку та планувати свою роботу, потенціал їх здібностей набув достатньо високої стійкості.

Одержані дані за методикою «Опитувальник рефлексивності» В.Н.Карандашова показали, що до тренінгу 43,52% досліджуваних студентів мали середній рівень здатності до рефлексії. Низький рівень рефлексивності отримали 36,22% студентів і лише 20,24% студентів продемонстрували високий рівень здатності до рефлексії. Взагалі для студентів першого курсу характерними є невміння аналізувати свою поведінку. Після проведення «Психотренінгу комунікативності» відбулися певні зміни щодо підвищення високого рівня на 15,4%, зниження – середнього рівня на 5,8% і низького на – 6,5%.

Результати методики «Діагностика прийняття інших» (шкала Фейя), спрямована на вивчення ступеня інтенсивності відносин прийняття інших людей і свідчить про те, що до тренінгу у 48,12% майбутніх психологів було виявлено середній рівень прийняття із тенденцією до високого, у 24,63% студентів – низький рівень розвитку цієї якості. Високі показники були виявлені у 25,25% досліджуваних студентів. Після тренінгу відбулися певні зрушення щодо підвищення високого рівня у 13,4% студентів, зниження середнього рівня прийняття інших у 6,2% студентів, низького рівня у 5,8% студентів-психологів. Студенти стали звертати увагу на думки і переконання своїх одногрупників, позитивно відносяться до інших, вважають відкритими і товариськими, приймають кожного таким, яким він є, легко вступають у спілкування з іншими людьми.

Слід відзначити що процеси групової динаміки й навчання здійснюють вплив на процеси розвитку особистості. Отже, зміна одних особистісних утворень позначається на зміні інших. Аналіз реалізації програми «Психологічного тренінгу комунікативності» показує, що результатом такого психологічного впливу є зміна цілої низки різних

особистісних характеристик: підвищення відкритості, комунікабельності, зростання емпатії, зміна ставлення до себе та інших, підвищення впевненості в себе, формування й розширення комунікативних вмінь і навичок.

Отже, результати дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. У науковій літературі існують різні підходи визначення сутності комунікативної компетентності, що вирізняються в залежності від трактування науковцями даного поняття і від бачення ними базового елементу у складі даної структури.

2. Становлення комунікативної компетентності у майбутніх психологів протікає більш ефективно за умови застосування тренінгових освітніх технологій в процесі навчання, що забезпечують розвиток комунікативних здібностей, продуктивність моделей пізнання особистості партнерів по спілкуванню, рефлексивне ставлення до себе як до суб'єкту професійного спілкування.

Диаб Набил

*Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды*

ВРЕМЯ КАК ФАКТОР ЦЕННОСТИ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

Ранее в наших работах мы показали, что ценность собственной жизни (ЦСЖ) представляет собой целостное системное образование, которое помогает человеку отвечать на вызовы жизни и обнаруживать в них смысл (Набил Диаб, М.А. Кузнецов, 2019). Способность переживать чувство ЦСЖ – одно из новообразований юношеского возраста, так как оно основано на мировоззренческих конструктах, отчетливо оформляющихся именно в юности (И.С. Кон, 1979). Отчасти ЦСЖ развивается спонтанно, как продукт жизненной витальности, как следствие повседневного функционирования индивида. Однако большей частью чувство ЦСЖ является продуктом активности личности, результатом освоения ею «техник бытия», приобретения культурно-исторического опыта в рамках социума. Переживание ЦСЖ является более зрелым у тех людей, которые сумели выработать концепцию собственной жизни, имеют опыт ее анализа, пересмотра, коррекции. Специфическая внутренняя деятельность по выработке и пересмотру концепции своей жизни является повседневной необходимостью (и даже нравственно обусловленной обязанностью!) взрослого человека (К.А. Абульханова-Славская, 1991; Д.А. Леонтьев, 1999; А. Лэнгле, 2019; В. Франкл, 1990), выражением «заботы о себе» (Г.В. Иванченко, 2009; М. Фуко, 1991). Онтогенетически начало этой активности уходит корнями в подростковый и юношеский возраст. Основным стимулом для формирования ЦСЖ является опыт борьбы за свою жизнь (опыт выживания) (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, 2007). В жизни современной молодежи стимулов такого рода предостаточно. Речь

идет о разнообразных жизненных вызовах, начиная с трудностей повседневной жизни в условиях учебы в средней и высшей школе, в семье, на работе, и заканчивая жизнью в условиях бедности, социальной незащищенности, вынужденной миграции, боевых действий, болезней, потери родных и близких и т.п.

Для изучения переживания чувства ЦСЖ у студентов мы использовали разработанный нами опросник. 50 пунктов опросника – это разнообразные ответы на вопрос «Для меня ценить свою жизнь, это значит...». Каждый пункт оценивался испытуемым с помощью лайкертовской шкалы. В исследовании участвовали 286 студентов ХНПУ имени Г.С. Сковороды, в основном психологи в возрасте от 17 до 46 лет (ср. – 21,9 лет), 247 женщин и 39 мужчин. С помощью процедур агломеративного иерархического кластерного, а также эксплораторного факторного анализов была установлена структура чувства ЦСЖ у студентов. Каждый компонент этой структуры представляет собой группу ценностей и смыслов, объединенных определенной тематической направленностью. Всего выделено 6 компонентов чувства ЦСЖ – «Власть, статус, богатство», «Оптимизм», «Здоровье», «Самоконтроль, информация, саморазвитие», «Ближние отношения, семья, востребованность», «Дистанцирование от людей». Легко видеть, что каждая из этих групп смыслов отражает подкрепленную убеждениями готовность человека вести определенный образ жизни, ставить перед собой конкретные цели, ценить в своей жизни одни ее аспекты и игнорировать другие.

Одним из проявлений чувства ЦСЖ является стремление и способность человека ценить свое время. В отношении ко времени, в том, как человек его использует и какими именно событиями стремится наполнить, выражается ценностное отношение к собственной жизни. К.А. Абульханова ввела категорию «личностной организации времени» (1991). По ее мнению, существуют 2 основные формы управления временем – непосредственная и опосредованная. Непосредственное управление временем – это прямое, буквальное отмеривание и регламентирование временных промежутков для того, чтобы использовать их для решения тех, или иных жизненных задач. Опосредованное управление заключается в создании в процессе деятельности особых «превращенных форм» – способностей, умений, компетенций, знаний, опыта, жизненных принципов, убеждений, ценностей и т.п. Это, фактически, различные формы контейнирования (сохранения, экономии, консервирования) времени, своеобразное «застывание» его течения. ЦСЖ – важный и полезный инструмент сохранения и экономии времени, которое необходимо потратить на смысловую ориентировку в той, или иной жизненной ситуации, при столкновении с теми, или иными жизненными вызовами. Такая постановка вопроса в определенной мере преодолевает парадоксальность тезисов о том, что «у каждого человека – свое течение

времени» (так как у каждого – свои вызовы жизни), «человек живет не в одном времени, а во множестве времен» (так как обычно человек сталкивается не с одной, а одновременно с несколькими жизненными проблемами). В связи с этим можно предположить, что временная транспектива (т.е. специфика и модальность представленности, глубина и детальность разработки в психологическом времени субъекта образов его прошлого, настоящего и будущего), взаимосвязана со структурными компонентами чувства ЦСЖ.

Для изучения образов прошлого, настоящего и будущего использовалась российская адаптация методики ZTPІ Ф. Зимбардо, выполненная А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной (2007). Определялись показатели «Негативного прошлого», «Гедонистического настоящего», «Будущего», «Позитивного прошлого», «Фаталистического настоящего». Таблица 1 содержит значения коэффициента линейной корреляции (r_{xy}) К. Пирсона между показателями двух опросников.

Таблица 1

Взаимосвязи показателей источников чувства ценности собственной жизни и компонентов временной перспективы личности студентов (n = 286)

Структурные компоненты чувства ЦСЖ	Компоненты временной транспективы				
	Негативного прошлого	Гедонистического настоящего	Будущего	Позитивного прошлого	Фаталистического настоящего
Власть, статус, богатство	-0,01	0,29*****	0,23*****	0,18***	0,00
Оптимизм	-0,16**	0,24*****	0,24*****	0,36*****	-0,08
Здоровье	-0,09	0,02	0,27*****	0,26*****	-0,04
Самоконтроль, информация, саморазвитие	-0,11	0,07	0,30*****	0,10	-0,14*
Близкие отношения, семья, востребованность	-0,12	0,07	0,26*****	0,38*****	0,04
Дистанцирование от людей	0,20****	-0,16**	-0,14*	-0,08	0,34*****

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$.

Показатели чувства ЦСЖ по шкале «Власть, статус, богатство» оказались тесно связанными с показателями образа позитивного прошлого ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,005$), будущего ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,0005$), и особенно гедонистического настоящего ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,0001$). В этом варианте

ценностного отношения к собственной жизни чрезвычайно акцентирован модус обладания (властью, богатством, высокой должностью), заметно проявляется стремление к успеху и лидерству во взаимоотношениях, присутствует тенденция контролировать других людей, и акцентирована потребность в высокой самооценке, жажда признания своих заслуг. Образ *позитивного прошлого* большей частью создается спонтанно, в результате реконструктивного процесса в автобиографической памяти. Он выступает в качестве внутреннего условия, благоприятствующего стремлению к высоким достижениям и самооценке, образует ядро формирующейся у субъекта мотивации власти и достижения. Он же образует дифференцированную систему стандартов, с которыми сопоставляются актуальные информационные потоки и «свежие следы» текущих ситуаций деятельности и общения. На основе этих паттернов формируются обобщенные суждения субъекта о критериях ценности жизни вообще и ценности его собственной жизни – в частности. Легко видеть, что глубокая и детальная разработка образов позитивного прошлого увеличивает вероятность использования идей власти, достижения и высокого мнения о самом себе. Жизнь ценна настолько, насколько, по мнению субъекта, удастся реализовывать эти мотивационные тенденции.

Студенты с высокими значениями по шкале «*Будущее*» отличались целенаправленностью, склонностью учитывать последствия своих действий, активностью и готовностью уделять время учебе. Именно эти личностные особенности и определяют тот перечень смыслов, которые испытуемые вкладывают в понятие чувства ЦСЖ – достижение высокого статуса, обладание значительными материальными ресурсами и властными полномочиями. Необходимо отметить, что «Власть, статус, богатство» как тип переживания чувства ЦСЖ в своей основе содержит противоречие. О нем свидетельствует прямая корреляция показателей данного типа с показателями шкалы «*Гедонистическое настоящее*» опросника ZTP1. Испытуемые, с высокими оценками по этой шкале, ориентированы на получение удовольствий, беспечно относятся ко времени, не задумываются о последствиях своих действий, склонны к риску, готовы отказаться от стабильности и определенности, не имеют ясных целей. Психологический портрет такого испытуемого диаметрально противоположен портрету испытуемого, ориентированного на будущее.

Показатели чувства ЦСЖ по шкале «*Оптимизм*» оказались тесно связанными с показателями негативного прошлого ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,01$), гедонистического настоящего ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,0005$), будущего ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,0005$) и особенно позитивного прошлого ($r_{xy} = 0,36$; $p < 0,0001$). Смысловое наполнение оптимизма как предиктора чувства ЦСЖ у студентов, во-первых, свидетельствует об обладании свойством собственной субъектности, бытийности (наличие выбора образа жизни и

возможность контролировать ее условия). Во-вторых, студенты удовлетворены жизнью (обладают позитивным эмоциональным ресурсом, способны даже в обычных и ничем не примечательных обстоятельствах находить повод для радости). В-третьих – эти испытуемые готовы бороться за свою жизнь (если возникнут «особые» обстоятельства). «Оптимистический» тип смыслового наполнения переживания чувства ЦСЖ со шкалой *«Негативного прошлого»* связан отрицательно, так как негативное прошлое содержит опыт переживания травматических событий. У студентов с доминированием оптимистического типа переживания чувства ЦСЖ оказались высокими также показатели *«Гедонистического настоящего»* и *«Будущего»*. В структуре временной перспективы этих испытуемых хорошо и детально представлены образы и конструкты, в которых отражены различные позитивно окрашенные аспекты настоящей ситуации. Испытуемые располагают ментальной «дорожной картой» возможностей для получения дополнительного удовольствия в актуальной ситуации («здесь и теперь»). Наиболее тесно с показателем оптимистического типа переживания чувства ЦСЖ связан образ *позитивного прошлого* (т.е. с ностальгической, эмоционально приятной реконструкцией событий своей жизни).

Показатели чувства ЦСЖ по шкале *«Здоровье»* коррелируют с показателями образа позитивного прошлого ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0005$) и будущего ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,0005$). Переживание чувства ЦСЖ с акцентом на собственном здоровье выражается в устойчивой привычке своевременно обращаться к врачу, контролировать питание, поддерживать баланс труда и отдыха. Уход за своим телом и забота о психологическом здоровье также входят в обязательный перечень действий, которые представляются студентам важными и осмысленными при данном типе переживания чувства ЦСЖ. Хорошая разработанность образа *позитивного прошлого* во временной перспективе субъекта здесь необходима постольку, поскольку память (во всех ее видах, особенно образная и эмоциональная) содержит эмоционально насыщенные сцены получения удовольствия и обретения психического равновесия в различных жизненных ситуациях. Высокие показатели по шкале *«Будущее»* опросника ZTP1 у этих студентов также не случайны. Образ будущего структурируется целями, планами, ожиданием вознаграждения. Степень разработки будущего в сознании человека коррелирует с его активностью, добросовестностью, способностью учесть будущие последствия, организованностью, готовностью отказаться от сиюминутного удовольствия ради достижения цели, продуктивностью в работе, эффективным тайм-менеджментом

Высокие показатели по шкале *«Самоконтроль, информация, саморазвитие»* опросника переживания чувства ЦСЖ оказались тесно связанными со шкалами *«Фаталистического настоящего»* ($r_{xy} = -0,14$;

$p < 0,05$). Эта связь отрицательная, так как идея саморазвития, интерес к новому, к сигналам обратной связи, свидетельствующим об изменениях в собственной жизни и в самоэффективности, несовместимы с концепцией фатализма и предопределенности жизни. Именно поэтому обнаружена тесная положительная связь данного компонента переживания чувства ЦСЖ со степенью разработки образа *будущего* в сознании испытуемых.

Если испытуемые связывают ЦСЖ с **«Близкими отношениями, семьей, востребованностью»**, то в их временной транспективе с высокой долей вероятности диагностируется хорошая и детальная разработка образов *будущего* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0005$) и особенно – *позитивного прошлого* ($r_{xy} = 0,38$; $p < 0,0001$). Здоровая семейная система, в которой проходит детство и юность испытуемого, нацеленность на сближение с окружающими людьми, умение строить дружеские и романтические отношения, вырабатывать и защищать общие с другими людьми ценности, сохранять верность во взаимоотношениях, создают прочный, скрепленный позитивными чувствами фундамент ориентирования в социуме. На этом же фундаменте формируются мотивы будущих действий, строятся целевые системы и устанавливается планка достижений в учебе и профессиональной карьере.

В случае, если испытуемые трактуют ЦСЖ как **«Дистанцирование от людей»** в их временной транспективе выявляются весьма специфические признаки. Во-первых, у них весьма гипертрофировано **«Фаталистическое настоящее»**, т.е. вера в предопределенность жизни какими-то не зависящими от личности факторами настоящего времени (судьбоносными событиями в социальной жизни, экономике, политике, фатальными встречами с какими-то людьми и т.п.) ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0001$). У этих студентов весьма структурированным, насыщенным эмоциями и влиятельным оказалось **«Негативное прошлое»** ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,001$). Кроме того, данный компонент структуры переживания чувства ЦСЖ оказался отрицательно связанным с **«Гедоническим настоящим»** ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,01$) и **«Будущим»** ($r_{xy} = -0,14$; $p < 0,05$). Это означает, что при доминировании «Дистанцирования от людей» в определении ЦСЖ люди, как правило, аскетичны, испытывают дефицит позитивных эмоций и удовольствий в жизни. Кроме того, они настроены пессимистично и не ожидают от своего будущего ничего хорошего.

Таким образом, наша гипотеза о взаимосвязи показателей структуры переживания чувства ЦСЖ и параметров временной транспективы студентов подтвердилась. Перспективой дальнейших исследований может быть выявление системы темпоральных предикторов переживания студентами разных вариантов и типов чувства ЦСЖ.

Долусова Н.М.

Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка, м. Суми

ЙОГА ЯК МЕТОД ВПЛИВУ НА ТРИВОЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Науково-психологічне вивчення страху і тривоги веде свою історію з праць Чарльза Дарвіна, який вважав що переживання страху відіграє значну роль в процесі природного відбору оскільки перемагав і виживав той, хто виявлявся найбільш майстерним в уникненні і подоланні небезпеки і впродовж життя безлічі поколінь цей адаптивний механізм удосконалювався.

Проблематика тривожності та страху представлена в теоретичних та експериментальних дослідженнях багатьох закордонних філософів та психологів: О. Маурера, К. Спенса, Дж. Тейлора, К. Ясперса, Г. Саллівана, К. Хорні, Е. Фромма, Ч. Спилбергера, Р. Мей та інших. У вітчизняній психології проблему тривожності досліджували Ф.Б. Березін, Л.І. Божович, Н.Д. Левітов, В.М. М'ясищев, Н.І. Насенко, Т.А. Немчин, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханін і багато інших.

Узагальнюючи наукові напрацювання можна стверджувати, що в останні роки тривожність описують як страх, що триває коли ситуація небезпеки не знімається, та який проявляється у сукупності трьох складових: 1) суб'єктивного переживання "невимовного і неприємного передчуття"; 2) сприйняття тілесних реакцій (потіння, почастищення дихання і т. п.); 3) поведінки, що пов'язана з усуненням або униканням чинника, що спричиняє тривогу.

Слід зазначити, що, хоча на рівні суб'єктивного переживання тривога швидше є негативним станом, її вплив на поведінку і діяльність людини неоднозначний. Тривога виконує кілька важливих функцій: попереджає людини про можливу небезпеку і спонукає до пошуку і конкретизації цієї небезпеки на основі активного дослідження навколишньої дійсності. Саме тривога іноді стає фактором мобілізації потенційних можливостей.

Проте, більшість психологів розрізняють емоційний стан тривоги та тривожність що є індивідуальною психологічною особливістю, яка виявляється в схильності людини часто переживати сильну тривогу із приводу відносно незначних причин, як своєрідна налаштованість на переживання страху та тривоги, як постійне очікування усіляких неприємностей. Причину високої тривожності як правило пов'язують зі слабкістю нервових процесів, особистісними особливостями, або ж з тим та іншим одночасно. Проте, безумовно існують і зовнішні, соціальні та психологічні причини високої особистісної тривожності людини, до яких в першу чергу треба віднести: несприятливий соціально-психологічний клімат, фізичне та психічне перевантаження, низький соціальний статус, невизначеність життєвих ситуацій, тощо.

Очевидно, що прояви високої особистісної тривожності потребують

психопрофілактичної та психокорекційної роботи. Одним з методів такої роботи може бути заняття йогою. У сучасному світі практика хатха-йоги стає все більш поширеним і масовим явищем. Її популярність пояснюється особливою "філософією йоги", яка трактує виникнення будь-якої недуги невірним розповсюдженням в організмі людини прани – життєвої енергії. Безперечно користь хатха-йоги, як для фізичного тіла, так і для психологічного здоров'я, стає все більш популярною темою дослідження в психологічній науці.

Виходячи з даних міркувань нами було здійснено експериментальне дослідження показників реактивної та особистісної тривожності (за Ч.Спілбергером-Ю.Л.Ханінім) групи жінок середнього віку, що півроку займалися йогою. Отримані результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники реактивної та особистісної тривожності учасниць тренінгової групи хатха-йоги (у %) за методикою Ч. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна

Рівень тривожності	Реактивна тривожність			Особистісна тривожність		
	До занять	Після занять	Різниця	До занять	Після занять	Різниця
Низкий	16,7	25,0	+ 8,3	29,2	20,8	– 8,4
Середній	50,0	50,0	0	20,8	50,0	+ 29,2
Високий	33,3	25,0	– 8,3	50,0	29,2	– 20,8

Як переконливо свідчать отримані дані заняття йогою досить суттєво впливають на показники як реактивної так і особистісної тривожності: в обох випадках після регулярних занять йогою зменшується кількість досліджуваних з високим рівнем тривожності. Але, якщо стосовно реактивної тривожності спостерігається зростання кількості досліджуваних з низьким рівнем тривожності, то у відношенні особистісної тривожності зафіксоване очевидне зростання кількості досліджуваних з середнім рівнем тривожності та зменшення досліджуваних, що показали низький рівень тривожності. Такі дані потребують подальшого дослідження.

Дорожко І.І., Довженко О.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Існують проблеми, які тягнуться як непомітна тінь і заважають повноцінному розвитку особистості в освітньому процесі. Освіта глобалізується, інновації та реформування освітнього середовища, різноманітні нововведення стимулюють крокувати в ногу з часом, розвиватись. Саме зараз йдеться про булінг, що в перекладі означає залякування, цькування, знущання.

19 січня 2019 року в Україні набув чинності закон "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу". Цей закон вносить зміни до кодексу України про адміністративні

правопорушення (КУпАП) і в закон України "Про освіту".

У законі "Про освіту" є визначення поняття "булінг" (стаття одна тисячі сімсот тридцять чотири). Згідно з законом, під булінгом розуміють "дії учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, в тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що здійснюються щодо малолітньої або неповнолітньої особи, або такою особою щодо інших учасників освітнього процесу, в результаті чого могла бути чи була завдана шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого".

Статистичні дослідження свідчать, що шкільний булінг переживають від 4% до 50% дітей, у 15% булінг мав системний характер. Майже кожен третій учень зазнав булінгу.

За даними ВООЗ, Україна займає 7 місце у світі за кількістю переслідувачів та 9 місце – за кількістю жертв цькування серед 15-річних.

Психотерапевт І. Бердишев визначає булінг як свідоме, тривале насильство, що не носить характеру самозахисту і виходить від однієї або декількох осіб. І. Кон зазначає, що булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і підпорядкувати його собі. Ще зустрічається поняття «мобінг» – це груповий натиск, зараз ці поняття починають ототожнюватися.

Існують різні форми булінгу: словесні образи, глузування, обзивання, погрози, образливі жести чи дії, залякування, ігнорування, бойкот, вимагання грошей, їжі, речей, фізичне насилля, кібербулінг.

Види булінгу об'єднуються у групи словесного, фізичного, соціального (емоційного), електронного характеру (кібербулінг).

Кібербулінг, це вже так званий «оцифрований» булінг, який здійснюється за допомогою комунікаційних технологій: телефонного зв'язку, Інтернету та соціальних мереж. Кібербулінг може бути як додатковим до реального цькуванням, так і самотійним видом переслідування. Такий вид тиску стає все більш актуальним, адже люди проводять більше і більше часу у віртуальній реальності, без страху реалізуючи там не тільки свої позитивні риси, але й негативні.

Кібербулінг необмежений у часі та просторі, в нього відсутня локалізація (тож переїзд чи перехід в іншу школу не змінить ситуації, як це можливо з булінгом в реальному житті). Часто кібербулінг може мати анонімний характер та відчуття безкарності розв'язує руки булерам. Відомі всім групи смерті такі, як «Синій кит», «Червона сова», «Момо» – через булінг, шантаж та маніпуляції загубили вже не одне дитяче життя.

У суспільстві з'являється ще одна грань конфлікту поколінь, поглиблюється розрив між батьками та дітьми у сприйманні та використанні інформаційних технологій.

Існують такі види інтернет-переслідувань: перепалки (флеймінг), гіпернапад, ізоляція дитини, дратування (тролінг), поширення чуток та

неправдивих відомостей, самозванство, шахрайство, кібергрумінг, доведення дитини до самогубства, контроль за місцем перебування, хеппіслеппінг.

Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу, потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо, аж до задоволення садистських потреб окремих осіб.

Булінг може проявлятися в різних вікових періодах, але найактивніший пік – у підлітковому віці, саме в цей час діти ніби випробовують межі дозволеності, безнаказаності. У підлітковому віці застосовуються найагресивніші форми булінгу, бо це найскладніший, найемоційніший, але, водночас, і найважливіший період формування особистості. В юнацькому віці проблема виникнення булінгу може видозмінюватись.

Булінг має вплив практично на всіх дітей (незалежно від того чи дитина булер, жертва чи спостерігач) і є одним із механізмів соціалізації, що формують світосприйняття, систему цінностей саме через ту соціальну роль, яку виконують у дитинстві.

Жертви булінгу переживають важкі емоції – почуття приниження, сором, страх, розпач і злість.

Булінг вкрай негативно впливає на соціалізацію жертви, спричиняючи:

- неадекватне сприймання себе – занижену самооцінку, комплекс неповноцінності, беззахисності;
- негативне сприймання однолітків – відсторонення від спілкування, самотність, часті прогули у школі;
- неадекватне сприймання реальності – підвищену тривожність, різноманітні фобії, неврози;
- девіантну поведінку – схильність до правопорушень, суїцидальні наміри, формування алкогольної, тютюнової чи наркотичної залежності.

Реалії сьогодення в тому, що кількість самогубств, скоєних дітьми, збільшується, а вік самогубців зменшується. Світова статистика свідчить, що на кожен реалізований суїцид припадає 19 реальних спроб його здійснити. 2-2,5 тисячі дітей в Україні намагаються щороку покінчити життя самогубством.

Суїцидальні думки поширені серед підлітків: 85% дітей замислювались взагалі щодо суїциду, а 27,2% дітей інколи втрачали бажання жити. 93% суїцидів не були спонтанними. Існує таке поняття «ефект Вертера» – наслідування самогубств, тобто коли це відбувається в близькому оточенні чи при поширенні інформаційного контенту самогубств через ЗМІ, існування «груп смерті» в соціальних мережах, які задають алгоритм дій ізольованої дитини.

Гендерні особливості булінгу раніше були більш виражені, серед

хлопців домінувала фізична агресія, а серед дівчат – вербальна, але останнім часом відбувається послаблення гендерної поляризації у суспільстві й дівчата все частіше стають учасниками фізичного насилля.

У ситуації булінгу виділяють: ініціатора (булера), жертву та спостерігачів. В індивідуальному аспекті подолання булінгу для жертви необхідно сприяти покращенню її самооцінки, прийнятті свого «я», фізичному удосконаленню через заняття спортом, налагодженню сприятливих соціальних контактів з однолітками, включення до різних соціальних груп (секцій, гуртків, літніх таборів), формувати культуру спілкування, навички стресостійкості та командної роботи. Необхідно сприяти реалізації дитини, що підніме її авторитет як в своїх очах, так і в групі. Психологам важливо звернути увагу на сімейні відносини та виховання дитини.

Щодо ініціаторів булінгу необхідно застосувати не тільки консультації, бесіди та роз'яснювальну роботу, але і корекцію їх соціальної поведінки. Вони можуть не усвідомлювати наслідків своїх дій і мати більші проблеми психологічні чи соціальні, ніж жертви й шляхом булінгу реалізувати себе. У булерів для вирішення конфлікту слід також формувати культуру спілкування та налагодження соціальних контактів, вміння ненасильницького вирішення конфліктів. Особлива увага також звертається на сім'ю, адже за статистикою близько 40% ініціаторів живуть у сім'ях, де насилля є прийнятним явищем. Слід визначити мотиви насильницької поведінки, бо від цього залежить подальший підхід вирішення проблеми, тих хто має лідерські амбіції – скерувати у конструктивне русло, доведення своєї зверхності фізично – залучення у спорт, у дітей зі слабким самоконтролем – необхідно працювати з батьками та психологом.

Отже, робота з подолання булінгу складається з: профілактичної роботи з учнями; роботи з батьками; роботи з іншими дорослими та учнями старших класів; надання спеціальної допомоги учасникам булінгу.

Допомога учасникам булінгу. Перший етап протидії насиллю у навчальному закладі – організація ефективної роботи класного керівництва щодо запобігання булінгу.

Другий етап – здійснення заходів, спрямованих, безпосередньо, проти булінгу.

Поради батькам для підтримки дитини: 1) Спілкування. Перш за все, потрібно з'ясувати причини та наслідки цькування. Допоможе: або розмова з учителем, або інша школа. 2) Підтримка. Важливо вислухати скарги і емоційно поспівчувати дитині. 3) Розмова в школі. Щоб припинити булінг і насильство, необхідно виходити на контакт з педагогічним колективом.

Психологічна допомога дітям у навчальному закладі може надаватися в індивідуальній чи груповій формі роботи, методами арт-терапії, тренінгів підвищення самооцінки, розвитку комунікативної компетентності, асертивної поведінки, психологічної підтримки та консультування.

В Україні проводиться антибулінгова кампанія «Стоп шкільний терор» Українським інститутом досліджень екстремізму. Працює Національна дитяча «гаряча» лінія 0 800 500 225 (зі стаціонарних) та 116111 (з мобільних).

У тому випадку, якщо вищезазначені дії не привели до розв'язання проблем – важливо звернутися до освітнього омбудсмена з відповідною заявою в порядку ст. 73 закону "Про освіту".

Шкільне та університетське життя займає великий відрізок часу в житті дитини, але основну формуючу роль у становленні особистості все ж займає сімейне виховання.

Постає необхідність у тому щоб діти разом з батьками освоювали медіа-культуру та могли не лише протистояти негативу, а й усвідомлювати проблему булінгу.

Для студентів Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, як для майбутніх працівників закладів освіти, особливо важливим є вміння правильно будувати свою діяльність і поведінку для запобігання виникнення такого явища як булінг та власним прикладом надихати учнів ставати повноцінними особистостями.

Єльчанінова Т.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ГНІВУ, АГРЕСИВНОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТОК-ПСИХОЛОГІНЬ

Дослідницький інтерес викликали особливості прояву афективних реакцій майбутніми психологинями. В дослідженні використано опитувальник структури гніву М.А. Кузнецова, опитувальник рівня агресивності Басса-Даркі, багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла

Кореляційний аналіз показав, що між деякими аспектами гніву та індивідуально-психологічних особливостей особистості є вагомий зв'язок. Так, зворотній зв'язок встановлено між фізіологічним аспектом гніву та конформізмом – нонконформізмом (-0,44). Люди, яким властива залежність від думки і вимог групи, проходження за громадською думкою, прагнення працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, низька самостійність, орієнтація на соціальне схвалення під час переживання гніву мають вираженні фізіологічні прояви.

Також зворотній зв'язок має фізіологічний аспект гніву та самоконтроль (-0,48). Низька дисциплінованість, залежність від настроїв, невміння контролювати свої емоції і поведінку свідчить про вираженість фізіологічного аспекту гніву.

Прямий зв'язок встановлено між моторним аспектом гніву та

стриманістю – експресивністю (0,48). Також прямий зв'язок встановлено між когнітивним аспектом гніву та стриманістю – експресивністю (0,53). Люди, яким властива імпульсивність, захопленість, безтурботність, безрозсудність у виборі партнерів по спілкуванню, емоційна значущість соціальних контактів, динамічність спілкування, яка передбачає емоційне лідерство в групах мають здатність усвідомлювати та розуміти свій гнів та схильні проявляти моторну активність при його прояві.

Кореляційний аналіз показав, що між деякими формами прояву агресії та індивідуально-психологічних особливостями особистості є вагомий зв'язок. Так, прямий зв'язок встановлено між фізичною агресією та підкоренням – домінуванням (0,41). Це свідчить про те, що використання фізичної сили проти іншої особи притаманно людям, яким властиві самостійність, незалежність, наполегливість, впертість, іноді конфліктність, агресивність, відмова від визнання зовнішньої влади, схильність до авторитарної поведінки.

Прямий зв'язок встановлено між фізичною агресією та конформізмом – нонконформізмом (0,48), свідчить про використання фізичної сили проти іншої особи притаманна людям незалежним, орієнтованим на власні рішення, самостійність, винахідливість, прагнення мати власну думку, схильність до протиставлення себе групі і бажання в ній домінувати.

Прямий зв'язок встановлено між фізичною агресією та довірливістю – підозрілістю (0,55). Людям егоцентричним, настороженим по відношенню до людей, схильним до ревнощів, прагнення покласти відповідальність за помилки на навколишніх також притаманна фізична агресія.

Прямий зв'язок мають непряма агресія та розслабленість – напруженість (0,46), що говорить про те що агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована властива людям напруженим, які схильні до занепокоєння, дратівливості, фрустрованості.

Роздратованість має прямий зв'язок з довірливістю – підозрілістю (0,46) та розслабленістю – напруженістю (0,41). Готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість) притаманна людям обережним, егоцентричним, які насторожені по відношенню до людей, схильні до ревнощів. Роздратованість також притаманна людям, що напружені, фрустровані, мають підвищену мотивацію, занепокоєння, дратівливість.

Прямий зв'язок між негативізмом та довірливістю – підозрілістю (0,49). Тобто негативізм або опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів проявляють люди з такими властивостями, як егоцентричність, настороженість по відношенню до людей, схильність до ревнощів, дратівливість, іноді автономність, самостійність і незалежність в соціальній поведінці.

Вербальна агресія має прямий зв'язок з жорстокістю – чутливістю

(0,43) та довірливістю – підозрілістю (0,45). Люди чутливі, яким властива вразливість, багатство емоційних переживань, схильність до романтизму, розвинені естетичні інтереси, артистичність, жіночність, витончена емоційність виражають негативні почуття як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози). Вербальну агресію проявляють також люди, яким властива обережність, егоцентричність, настороженість по відношенню до людей, схильність до ревностей, дратівливості.

Перспективним вбачається розробка психокорекційного тренінгу з формування компетенцій у роботі з власним гнівом та агресивністю з урахуванням індивідуальних особливостей.

Єрмоленко К.В.

*Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ*

ПСИХОЛОГІЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Багато суттєвих проблем, які охопили суспільство полягають в тому, що стрімкість, ускладнення та постійна мінливість сучасного світу вимагає від психолога якомога швидше пристосовуватися до різних обставин сьогодення та максимально розвивати та використовувати на практиці творчі здібності для вирішення завдань нестандартними способами. Сфери сучасного суспільства, конкретизують вимоги до творчих можливостей фахівців, що безпосередньо працюють із окремими людьми та соціальними спільнотами. Фахівець, який претендує на посаду практичного психолога повинен бути багатокомпонентною та структурованою особистістю. На даному етапі розвитку психологічної науки у вирі багатьох досліджень креативності призвели до виділення окремої форми креативності, зокрема соціальної. Саме ця форма креативності останнім часом привертає багато уваги, оскільки професія психолога передбачає безліч вимог, які мають соціальну природу та можуть безпосередньо впливати на подальшу професійну діяльність.

А.А.Бодальов порівнює креативність з соціальною уявою, інтуїцією та творчістю. Соціальна уява проявляється в умінні уявити «себе на місці іншого, побачити себе самого на місці іншого, уявити собі думки, почуття, поведінку іншого при зміні мети спілкування, появі в ньому нових учасників» (А.А.Бодальов, 1982).

У вітчизняній психології поняття «соціальна креативність» практично не зустрічається, а чітке її означення майже відсутнє, тож доволі часто замінюється близькими термінами, наприклад, «комунікативна креативність» (А.А. Голованова), «креативність в сфері спілкування» (С.Ю. Канн), «соціальний інтелект» (В.Н. Куніцина), «комунікативна

компетентність» (О.Ф. Остроумова). На думку Є.Ю. Чичук, останніми десятиліттями психологи застосовують до соціальної креативності комплексний підхід, коли функціональну структуру розглядають через взаємодію складових творчої особистості (когнітивних і особистісних), а також взаємозв'язок особистості і його оточення протягом усього процесу творчої діяльності (Чичук Е.Ю., 2006).

Соціальна креативність проявляється в нестандартному вирішенні особистістю соціальних завдань, дозволяє створювати щось нове у сфері міжособистісної взаємодії, і властива в більшості своїй соціально адаптованим особам, які не відчують ситуаційної напруги в соціальній взаємодії (Макаренко Н.М., 2006).

А.Є. Ільїних вважає, що структура соціальної креативності складається з таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційний, екзистенційний параметри; емпатію як структурний компонент, який супроводжує міжособистісну взаємодію, що сприяє підтримці оптимального емоційного фону в умовах соціальної творчості.

На думку М.В. Саврасова, структура соціальної креативності виступає багатофакторним гетерономним утворенням особистісної природи, а в її структурі більш вагомо проявляються чинники низького рівню особистісної тривожності, вираженої сили “Я”, гнучкості поглядів, схильність до незалежності; низького рівню агресивності, розвиненої емпатії, легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність (Саврасов М.В., 2016).

Якщо проаналізувати дослідження з проблеми навчально-особистісного функціонування майбутнього психолога в процесі його професійної підготовки, ми відокремимо досягнуті нашими попередниками результати та концептуальні положення. О.М. Ігнатович, зазначає що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації, локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності студентів до творчої самодіяльності дослідниця вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опрідмечування і розпрідмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) (Ігнатович О.М., 2004).

Н.М. Макаренко виділяє наступні психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: мотиваційно-особистісні та когнітивно-операційні, а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Дослідниця відмічає, що підвищення рівня

професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями, набуття практичних навичок діяльності, використання евристичних прийомів, зняття остраху критики виказаних нестандартних думок, виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов є важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів (Макаренко Н.М., 2006).

Проаналізувавши запропоновані дослідниками структури соціальної креативності, можна сказати, що соціальна креативність у виступає як багатовимірна, складноструктурована та розгалужена відносно стійка характеристика цілісної особистості. Своєрідність особистісного функціонування майбутнього психолога та розмаїття притаманних йому професійно важливих характеристик обумовлюють яскравість прояву та ієрархічність будови його соціальної креативності. Втім, при першому наближенні соціальну креативність майбутнього психолога на початковому етапі професійної підготовки, на нашу думку, більш за все характеризують показники вербально-креативної, емоційної, мотиваційно-ціннісної та соціально-перцептивної природи.

З'ясовуючи психологічні закономірності соціальної креативності майбутніх психологів на початковому етапі їх професійної підготовки та аналізуючи результати, отримані за методикою діагностики комунікативної креативності ми перш за все спирались на вторинний узагальнений (сумарний) показник – загальний показник комунікативної креативності. Він є інтегральним, а отже найбільш повно та цілісно відображає загальний рівень соціальної креативності наших опитуваних.

Очевидно, що в структурі вербальної креативності майбутнього психолога, системоутворюючими компонентами виступають показники оригінальності, розробленості, гнучкості та біглості вербальної креативності. Долучення до цих показників вербальної креативності загального показника комунікативної креативності із його психологічними корелятами виводить креативну підсистему психіки майбутнього психолога на якісно новий рівень – рівень міжособистісної комунікації, інтеракції та соціальної перцепції. Очевидним також є те, що в структурі соціальної креативності вербальна креативність відіграє важливу роль, оскільки побудова соціальної взаємодії вимагає від її учасників наявності розвиненої комунікативної системи, перш за все це знакова підсистема, як широта та системність інформаційного тезаурусу та широта і системність правил оперування з поняттями, що його утворюють.

За результатами проведеного дослідження можна зробити наступні висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті соціальна креативність особистості майбутнього психолога найчастіше вбачається через такі категорії її змістовно-процесуальних психологічних характеристик, як вербально-креативна підсистема (показники оригінальності, розробленості,

гнучкості та біглості вербальної креативності), емоційна підсистема (продуктивна взаємодія з людьми, прагнення зрозуміти і відчувати емоційний стан партнера; емпатія як структурний компонент супроводжує міжособистісну взаємодію, що сприяє підтримці оптимального емоційного фону в умовах соціальної творчості), мотиваційно-ціннісна підсистема (творча позиція особистості, її прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання, внутрішня мотивація, рівень самооцінки) та соціально-перцептивної підсистема (соціальний інтерес, почуття цікавого, що спонукає до соціальної активності, творче ставлення до простору соціальних явищ, дивергентне відчуття і гнучке емоційне ставлення до соціального світу, соціальні перцепції, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей); 2) розвинена соціальна креативність разом у поєднанні з високою вербальною креативністю здатна у перспективі виводити креативну підсистему психіки майбутнього психолога на якісно новий рівень – рівень міжособистісної креативної комунікації, креативної інтеракції та креативної соціальної перцепції; 3) значною є роль емпатійних здібностей у структурі соціальної креативності майбутнього психолога на початку навчання, оскільки саме емпатія дозволяє психологу глибше зануритись у внутрішній світ іншого та точніше його відчувати; 4) майбутні психологи вже на початку професійної підготовки схильні глибоко та розгорнуто аналізувати власні переживання в процесі креативної соціальної взаємодії, при цьому не поринаючи цілком у цей процес, а зберігаючи автентичність власного «Я».

Жванія Т.В., Волкова О.Г.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ЕМОЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ : ДІАГНОСТИКА І ФОРМУВАННЯ

В умовах сучасного соціально-економічного, культурно-історичного, інформаційного розвитку України, постійної інтенсифікації професійної діяльності в усіх сферах праці, зростання кількості осіб, що зазнали травматичного досвіду через військові дії та проведення антитерористичної операції, особливо гостро постає проблема вдосконалення процесу підготовки фахівців, які можуть надавати висококваліфіковану допомогу у психологічній галузі. Зміни освітніх стереотипів, традиційних форм і засобів професіоналізації особистості передбачають формування в майбутнього психолога за умов навчання у вищому навчальному закладі психологічної готовності до професійної діяльності як передумови ефективного її здійснення.

Численні роботи багатьох учених сучасності присвячені дослідженню фахової підготовки майбутніх психологів (Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семіченко,

Н. Чепелева, Т. Яценко та інші). У працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як О. Асмолов, М. Д'яченко, Л. Кандилович, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, К. Платонов, Д. Узнадзе, Е. Фарапонова та ін. висвітлено теоретико-методологічні аспекти психологічної готовності до професійної діяльності. У роботах О. Бондаренка, О. Бодальова, В. Бочелюка, В. Зарицької, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої, представлені результати досліджень психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, в яких готовність розглядається як складова частина професійного відбору на психолого-педагогічні спеціальності. Окремий напрям досліджень представляють роботи І. Вачкова, В. Духневича, К. Малишевої, М. Пряжнікова, В. Шульги з проблем вивчення особливостей професійно важливих якостей особистості практичних психологів, які вже працюють за фахом.

Термін «готовність» має кілька значень: перше – це бажання, згода щось зробити, друге – стан готового. У першому тлумаченні, на нашу думку, мова йде про добровільне та свідоме рішення, спрямоване на діяльність, у другому визначенні використовується стан, наявність якого забезпечить виконання рішення. За результатами здійсненого нами теоретичного аналізу було визначено, що психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, наявність яких у майбутнього психолога має сприяти успішній професійній діяльності у галузі психології та взаємодії всіх її суб'єктів. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників розроблено численні підходи до вивчення психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності, серед яких найбільш широко представлені особистісний, особистісно-діяльнісний та функціональний підходи (Антонова Н.О., 2011; Берегова Н.П., 2009). Узагальнення уявлень представників різних підходів щодо структури психологічної готовності до професійної діяльності дозволило визначити такі її компоненти як: особистісний, інтелектуальний (когнітивний), операційний (інструментальний), емоційно-вольовий тощо.

Емоційна готовність (ЕГ) майбутніх психологів до професійної діяльності, на нашу думку, – це стійке системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, яке виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, базується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я людини та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. Структурними компонентами ЕГ психолога до майбутньої професійної діяльності є усвідомлення власних емоцій, керування емоціями, несхильність до афектів і швидкої немотивованої зміни настрою, розвинена емпатія, оптимістичний атрибутивний стиль (Жванія Т.В., 2012). Більшість авторів погоджуються з тим, що особливого значення в успішності формування ЕГ до майбутньої професійної діяльності в період професійного навчання у вищому

навчальному закладі набуває наявність у студентів-психологів професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії (Зарицька В.В., 2012).

Емпіричне дослідження проведене на базі факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди із використанням лонгітюдного методу протягом третього, четвертого та п'ятого курсів навчання. У дослідженні взяли участь 120 студентів спеціальності «Психологія» віком 17-22 роки. На етапі збору емпіричних даних були використані методика вивчення емоційного інтелекту Н. Холла; шкала самооцінки особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера–Ю. Ханіна; методика самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком); методика дослідження нервово-психічної стійкості особистості «Прогноз» (за В. Бодровим); методика вивчення стилів пояснення успіхів та невдач «СТОУН-В» (за Т. Гордєєвою); методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реана, В. Якуніна).

За результатами використання факторного аналізу було визначено, що особливості вираженості загального показника емоційного інтелекту, особистісної й ситуативної тривожності, оптимістичного стилю атрибуції та специфіка їх взаємозв'язків визначають тип емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Тобто, несприятливий тип ЕГ характеризується високими показниками тривожності, як особистісної так і ситуативної, у поєднанні з низькими показниками оптимістичного атрибутивного стилю та низькими показниками емоційного інтелекту. Помірний тип ЕГ характеризується середніми показниками особистісної та ситуативної тривожності, середніми показниками параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та середніми показниками емоційного інтелекту. Достатній тип ЕГ поєднує низькі показники особистісної та ситуативної тривожності, високі показники параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та високі показники емоційного інтелекту. Було виявлено, що помірний тип ЕГ властивий 50% студентів третього, 27,5% студентів четвертого та 52,5% студентів п'ятого курсу. Достатній тип ЕГ – 50% студентів третього та 72,5% студентів четвертого курсів і не представлений у студентів п'ятого курсу. Несприятливий тип ЕГ властивий 47,5% студентам п'ятого курсу та не представлений серед досліджуваних третього та четвертого курсів (Жванія Т.В., 2012).

Використання кластерного аналізу дозволило диференціювати мотивацію навчально-професійної діяльності досліджуваних студентів. Так, провідними мотивами навчання студентів третього, четвертого та п'ятого курсів є внутрішні професійно значущі мотиви. На четвертому курсі до цієї групи також приєднується мотив «одержання диплому», виразність якого зменшується на п'ятому курсі, що може бути пов'язане з усвідомленням факту одержання диплому як необхідної умови початку професійної діяльності, але не запоруки успішного її здійснення. Для студентів третього року навчання, на відміну від студентів-четвертокурсників, більш дієвими є

внутрішні професійно значущі мотиви, які спрямовані на отримання професійних знань і вмінь в аудиторних умовах. Як негативне явище можна оцінювати значущо нижчу внутрішню мотивацію навчальної діяльності, яку виявлено в студентів четвертого року навчання, на відміну від студентів-третьокурсників. Зменшення виразності зовнішньої мотивації початкової діяльності і збільшення питомої ваги внутрішніх мотивів навчання у студентів п'ятого курсу, порівняно із четвертокурсниками, може бути пояснена більш чітким усвідомленням ролі власної професійної готовності в успішності виконання обов'язків практичного психолога. За результатами порівняльного аналізу було виявлено, що представники визначених нами типів ЕГ до майбутньої професійної діяльності відрізняються за переважаючими мотивами навчальної діяльності. При несприятливому та помірному типах ЕГ більш виразними виявилися зовнішні мотиви навчальної діяльності, при достатньому типі – внутрішні професійно значущі мотиви.

У ході дослідження було виявлено, що динаміка становлення ЕГ студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності в процесі навчання характеризується збереженням загального рівня емоційного інтелекту на фоні зниження показників оптимістичного стилю атрибуції та зростання показників особистісної й ситуативної тривожності, нервово-психічної нестійкості майбутніх психологів.

Нами було впроваджено авторську розвивально-корекційну програму (РКП), спрямовану на розвиток емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, яка структурно представлена трьома блоками: мотиваційним, інформаційним та інструментальним. Метою мотиваційного блоку був розвиток позитивної мотивації до професійно-навчальної діяльності, особистісних змін та саморозвитку емоційної сфери; ЕГ готовності, її структури та ролі в ній емоційного інтелекту, засобів її діагностики та розвитку; інструментального – оволодіння засобами емоційної саморегуляції, формування здатностей до подолання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери, розвиток оптимістичної моделі реагування на успіхи та невдачі.

РКП складалася з низки занять із використанням як групових, так і індивідуальних форм роботи. Основу програми склали активні методи групової роботи з використанням специфічних форм подачі знань (проблемні диспути-лекції, евристичні бесіди, рольові ігри, створення проблемних ситуацій, наближених до можливих реальних з їх аналізом тощо). Як допоміжні використовувалися методи активного соціально-психологічного навчання, тренінгові технології, психогімнастичні вправи, елементи арт-терапії, бібліотерапії, музикотерапії, елементи аутогенного тренування та вправи на релаксацію тощо.

До експериментальної групи було залучено студентів четвертого курсу, що зумовлено отриманими на етапі попереднього констатуючого

дослідження результатами, які свідчать про зниження показників оптимістичного атрибутивного стилю, загального показника емоційного інтелекту та зростання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери саме на четвертому році підготовки майбутніх психологів.

Після завершення реалізації РКП було проведено контрольне дослідження, в ході якого порівнювалися показники емоційного інтелекту, атрибутивного стилю та тривожності в представників експериментальної та контрольної груп. Значущість відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп до та після впровадження РКП перевірялася за допомогою критерію t-Стюдента, двофакторного дисперсійного аналізу, критерію Пірсона χ^2 та критерію ϕ^* Фішера.

Між експериментальною та контрольною групами до реалізації РКП значущих відмінностей за показниками ЕГ виявлено не було. За результатами підсумкового контрольного дослідження в експериментальній групі спостерігається збільшення середніх показників емоційного інтелекту ($p < 0,01$), збільшення середніх показників оптимізму ($p < 0,01$), зменшення середніх показників особистісної ($p < 0,05$) та ситуативної ($p < 0,01$) тривожності. Результати двофакторного дисперсійного аналізу підтвердили позитивну динаміку розвитку емоційного інтелекту, показники якого збільшувалися в студентів експериментальної групи протягом реалізації РКП ($p < 0,001$). Також підтверджено позитивну динаміку показників оптимістичного атрибутивного стилю в студентів експериментальної групи протягом реалізації РКП ($p < 0,01$).

Встановлено, що до реалізації РКП в 65,2% представників експериментальної групи було визначено несприятливий тип, а в 34,8% – помірний. У ході контрольного дослідження в експериментальній групі було встановлено, що кількість студентів із несприятливим типом знизилася до 26,1% ($p < 0,01$), з помірним – збільшилася до 43,5% (розрізнення не досягає статистичної значущості), а крім того в 30,4% студентів експериментальної групи було визначено достатній тип емоційної готовності, відсутній на початку реалізації програми ($p < 0,01$) (Жванія Т.В., 2012). Отримані в ході констатуючого дослідження дані свідчать про ефективність розробленої РКП щодо розвитку компонентів ЕГ майбутніх психологів до професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження та формування емоційної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності та спрямовує до більш глибокого вивчення емоційної сфери особистості майбутніх психологів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення та цілеспрямованого розвитку емоційної готовності до професійної діяльності, визначенні впливу сформованого типу ЕГ на адаптацію й успішність подальшої практичної діяльності.

Ілляшенко Т. Д., Жук Т. В.

*Український науково-методичний центр практичної
психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ*

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Реформування освіти дітей з особливими освітніми потребами (тут поняття «діти з особливими освітніми потребами» застосовується до дітей з порушеннями психофізичного розвитку), спрямованої на їх інтеграцію у суспільстві, впровадження різних форм навчання, зокрема, інклюзивного, ставить високі вимоги до психолого-педагогічної компетентності батьків. Дієвіше реалізуються права і обов'язки батьків, без згоди і участі яких не можуть здійснюватися ніякі заходи щодо діагностичного обстеження, навчання і виховання дитини, що тягне за собою і підвищення вимог до здатності батьків приймати оптимальні для забезпечення інтересів дитини рішення.

Тимчасом залучення до співпраці батьків показує, що традиційні рекомендації, які надаються їм щодо корекційної роботи з дитиною, не мають достатньої ефективності. Причиною є те, що не враховуються специфічні психологічні особливості сім'ї, які виникають в умовах тривалого стресу у зв'язку з народженням дитини з порушеннями психофізичного розвитку (Левченко І. Ю., Ткачова В. В., 2008).

Усвідомленню проблем батьків означеної категорії дітей сприяв ряд досліджень на пострадянському просторі, в тому числі й в Україні, які здійснюються в останні десятиліття (Кукуруза А. В., 2013; Мамайчук І. І., 2013; Красильникова Є. Д., 2013; Тичина К. О, 2018; Шипіцина Л. І., 2005 та ін.).

Встановлено, що досі взаємодія з сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, була досить однобічною і зводилась головним чином до проблем навчання і виховання дитини. Сама сім'я з її емоційним станом, особливостями внутрішніх сімейних взаємин часто залишається поза увагою. Тимчасом у міру усвідомлення проблем батьків зміцнюється переконання, що тільки комплексне і багатоаспектне вивчення сімейного середовища, у якому зростає дитина з особливими освітніми потребами, може відкрити ресурс для оптимізації її навчання, розвитку і соціальної інтеграції.

Значущою для розуміння психологічного стану батьків і всієї подальшої взаємодії з ними, спрямованої на розвиток і соціальну адаптацію дитини, на наш погляд, була констатація підсвідомого неприйняття батьками порушення розвитку дитини, а відтак і її самої. Встановлено (Ткачова В. В., 2004), що біля половини батьків не має мотивації прийняття порушень у розвитку дитини. Потреба у прийнятті порушення пов'язана з потребою любити дитину не залежно від труднощів, які виникають у неї.

Відсутність такої потреби призводить до явного чи прихованого відкинення дитини. Звідси витoki смислового бар'єру між батьками і фахівцями, який не дозволяє налагодити плідну співпрацю на користь дитини. Ворожість батьків до фахівців, яка часто спостерігається особливо у процесі діагностичного обстеження дитини, пов'язується саме з прихованим емоційним неприйняттям її (Мамайчук І. І., 2013).

Емоційне ставлення до дитини прямо пов'язане зі стилем сімейного виховання. У цілому встановлено, що переважним стилем виховання дітей з психофізичними порушеннями є гіперопіка, яка набуває різних відтінків у залежності від особливостей порушень у дитини і від сімейної атмосфери, починаючи з симбіозу і самозречення батьків і закінчуючи емоційним відчуженням та використанням гіперопіки як простішого способу догляду за дитиною порівняно з набагато складнішим її навчанням навичок самостійності.

Тимчасом установка на соціальну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами передбачає подолання утриманських тенденцій, які підживлюються гіперопікою у їх вихованні, та натомість формування активної особистості.

Отже, надання психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, виходить далеко за межі включення їх у навчально-виховну роботу з дитиною і передбачає вивчення та корекцію: 1) особистості батьків; 2) взаємин між членами сім'ї, пов'язаних з народженням і вихованням дитини з порушенням психофізичного розвитку; 3) стилю батьківсько-дитячих стосунків; 4) оздоровлення спілкування батьків у соціумі та знаходження шляхів їхньої самореалізації.

Осередками, які здатні надавати батькам різнобічну психолого-педагогічну допомогу можуть і повинні стати інклюзивно-ресурсні центри, які сьогодні в Україні переживають період свого становлення. Саме інклюзивно-ресурсний центр, відкритий до застосування сучасного світового досвіду соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, може стати осередком впровадження і сучасних методів допомоги їхнім батькам.

Насамперед, потребує оцінки і асиміляції досвід психолого-медико-педагогічних консультацій у роботі з батьками, які протягом років, що передували створенню інклюзивно-ресурсних центрів, почали активно впроваджувати різні форми залучення батьків до співпраці.

У психолого-педагогічній роботі з батьками окреслилися два напрямки, практично дуже пов'язані між собою. Такими є:

1) освітня робота з батьками, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності у виховній і корекційно-розвитковій роботі з дитиною з конкретних питань;

2) оздоровлення психологічного стану батьків, підвищення їхньої соціальної активності і здатності до конструктивної взаємодії з фахівцями, спрямованої на допомогу дитині у навчанні, розвитку і соціальній адаптації.

Освітня робота з батьками охоплює широке коло питань і різні форми їх розв'язання, починаючи з публічних лекцій, зокрема, у батьківських громадських організаціях, виступів у засобах масової інформації і закінчуючи індивідуальними консультаціями з окремих питань розвитку дитини, її спілкування, соціально-трудової адаптації.

Серед різних форм освітньої роботи з батьками найбільшого впровадження набули демонстраційні заняття, коли батьки спостерігають певні педагогічні прийоми під час корекційно-розвиткової роботи фахівця з їхньою дитиною та отримують пояснення їх значення.

Найбільшого включення батьків у розвиткову роботу з дитиною досягнуто в осередках впровадження раннього втручання (Кукуруза А. В., 2013; Васильковська С. І., 2015).

Позитивний вплив демонстраційних занять на батьків, цілком доступних для більшості з них, виходить далеко за межі тільки надання їм практичних навичок у навчанні і розвитку дитини. Вони допомагають подолати пасивність батьків, які побачивши позитивні зрушення у знаннях і вміннях дитини завдяки і їхнім зусиллям, набувають більшої впевненості у власних можливостях і стають відкритішими до продуктивної взаємодії з фахівцями та іншими батьками. Крім того, розширення педагогічних умінь виступає хорошим підґрунтям для підвищення мотивації до спілкування з дитиною, поглиблює і наповнює новим змістом емоційні контакти з нею та сприяє подоланню гіперопіки завдяки можливості пересвідчитись у її здатності набувати навичок самостійності. Тому демонстраційні заняття як такі, що викликають у батьків спочатку вузький, чисто прагматичний інтерес, відкривають шлях для всіх інших форм психолого-педагогічної роботи з ними аж до перебудови стилю виховання і оптимізації батьківсько-дитячих стосунків.

Значно меншим є досвід психолого-медико-педагогічних консультацій у наданні психологічної допомоги батькам, які переживають у зв'язку з психофізичними порушеннями розвитку дитини складні життєві колізії.

Подолання дефіциту спілкування батьків здійснювалося через організацію переважно святкових зустрічей. Деякі обласні і районні консультації створювали батьківські клуби, у яких зустрічі набували більшої періодичності. Цінність таких зустрічей незаперечна і заслуговує всілякої підтримки.

Психолого-медико-педагогічні консультації майже не торкалися конкретних психологічних проблем, які виникають у батьків, що виховують дітей з порушеннями розвитку, зокрема, емоційного стану батьків та факторів, які його зумовлюють, батьківсько-дитячих стосунків та їх впливу

на перебіг виховання і розвитку дитини та ін. Розв'язання цих питань потребувало потужнішої методичної бази і спеціально підготовлених фахівців-психологів.

У цілому започатковані у психолого-медико-педагогічних консультаціях форми допомоги батькам не набули системності і здебільшого були епізодичними, ініційованими окремими консультаціями. Тому здобутий позитивний досвід з цього питання повинен знайти продовження у інклюзивно-ресурсних центрах на якісно вищому рівні:

1) психологічний супровід батьків, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку повинен набути системності та увійти в перелік обов'язкових функцій інклюзивно-ресурсного центру;

2) система психолого-педагогічних послуг, які надаються батькам повинна включати діагностику, консультування та корекцію виявлених порушень або не достатньої ефективності у сімейному вихованні і розвитку дитини;

3) інклюзивно-ресурсний центр повинен мати у своєму складі психолога, основною функцією якого є організація психологічного супроводу батьків. Такий психолог повинен володіти методами діагностики рис особистості батьків, порушень у сімейних взаєминах, зокрема, батьківсько-дитячих стосунках та причинах їх виникнення, а також здійснювати індивідуальну консультативну і групову роботу з батьками.

4) Подальшого розвитку потребує освітня робота з батьками, особливо з групами батьків, де можна успішно поєднувати розв'язання навчальних і психокорекційних завдань.

Стратегічними завданнями психологічного супроводу батьків в інклюзивно-ресурсному центрі є:

1) пом'якшення психологічної травмованості батьків та допомога прийняти порушення розвитку дитини, отже, досягнути безпосереднього емоційного прийняття і самої дитини;

2) оздоровлення взаємин у сім'ї, зокрема, спілкування з дитиною, яка має порушення в психофізичному розвитку;

3) поліпшення соціального функціонування батьків;

4) підвищення інтересу і компетентності батьків щодо навчання, виховання і розвитку дитини.

Усі окреслені завдання взаємно проникні і розв'язуються в комплексі заходів психологічного супроводу батьків, починаючи з діагностики, консультування та корекційного втручання.

Формою групової роботи з батьками, яка дає багато простору для різних корекційних заходів, є батьківський семінар. Залежно від завдань, які розв'язуються у групі, вона може формуватися із батьків як за особливостями порушень у їхніх дітей, так і за якоюсь проблемою (наприклад, гіперопіка), важливою для виховання дітей з різними порушеннями. Продуктивність роботи групи тим вища, чим чіткіше

спланована і організована його робота: чітко фіксована періодичність зібрання, його тривалість, тематика, яка планується з активною участю батьків і їхніх побажань.

Певну частину часу у роботі семінару можна відводити для традиційних форм навчання у вигляді лекцій психолога, який веде заняття в групі, або, за потреби, запрошених інших фахівців. Проте основне завдання семінару – активна робота самих батьків у процесі групової дискусії, виконанні та обговоренні тематичних домашніх завдань, рольової гри тощо.

Актуальним питанням є підготовка психологів до психолого-педагогічної роботи з батьками. Таку роботу доцільно включити у план діяльності обласних ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та у план підготовки психологів до роботи в інклюзивно-ресурсних центрах. Спецкурси з такої роботи є необхідними у фаховій підготовці психологів у відповідних вищих навчальних закладах.

Каменшук Т.Д.,

*Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,*

*Навчально-методичний центр
психологічної служби системи освіти*

Вінницької області, м. Вінниця

РІВНЕВА МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ ПРОСТОРОВИХ ЗНАКІВ ТА СИМВОЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Психолого-педагогічна технологія з використання 4-ьох рівневої моделі засвоєння просторових знаків та символів спрямована на формування соціальних компетентностей з урахуванням рівня складності засвоєння просторових знаків та символів покладена в основу корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Зважаючи на те, що умовами розвитку дитини є її біологічні фактори, вроджені властивості організму, то джерелом розвитку, його рушійною силою, подразником, є соціальні фактори: від середовища, в якому перебуває дитина, і до активної взаємодії дитини з цим середовищем. Значущим для розуміння сутності дитини є положення про те, що вищі психічні функції є соціальними за своїм походженням (. Шляхи та прийоми засвоєння соціального досвіду є історично напрацьованими, удосконалюючись, вони передаються від покоління до покоління. Розраховані вони на індивіда з повноцінною нервовою системою та аналізаторами, які забезпечують нормальне прийняття та опрацювання інформації Виготський Л.С., 1983).

Діти, які мають ті чи інші розлади у діяльності центральної нервової системи та аналізаторів, не можуть привласнити соціальний досвід тим самим шляхом, що й діти з нормальним психофізичним розвитком, оскільки

елементарні психічні процеси у них виявляються або порушеними, або недорозвиненими, що становить первинний дефект і перешкоджає формуванню вищих психічних функцій традиційним шляхом.

За сприятливих умов психічні процеси формуються у дітей спонтанно, завдяки наслідуванню дорослих й узагальненню досвіду. Через органічне ушкодження кори головного мозку або аналізаторів, інертність нервових процесів, порушення динаміки їх перебігу, у дітей з інтелектуальними порушеннями психічні функції формуються неправильно, поверхнево. Специфіка формування розумових дій в дітей з інтелектуальними порушеннями полягає також у сповільненості переходу з одного етапу на інший. Такі діти потребують значно більше уваги, зусиль та часу для удосконалення практичної дії до такої міри, щоб її можна було перевести на рівень оперування образами. Формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей має особливе значення, оскільки на всіх етапах розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є джерелом, що детермінує становлення їхньої психіки та оптимізує взаємини з довкіллям, і це є можливим завдяки системній роботі з використання відповідної навчально-корекційної технології (Каменщук Т.Д., 2016).

Слід враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню потенційно мають кращі можливості для формування аналітико-синтетичної діяльності в онтогенезі, тому оптико-просторові образи виступають як допоміжні під час їхнього навчання. У дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню аналітико-синтетична діяльність формується недостатньо, тому для ефективного засвоєння навчальної інформації просторові знаки та символи стають провідними.

Встановлено, що дітьми з інтелектуальними порушеннями просторові знаки та символи засвоюються краще, в порівнянні з іншими різновидами інформації, зокрема вербальною. Тому їх необхідно включати в систему навчально-практичної діяльності, спрямованої на формування життєвої компетенції цих дітей, враховуючи сповільнений темп та специфіку їхнього засвоєння.

Формування просторової знаково-символічної системи знань у цієї категорії дітей здійснюється у відповідності із загальними закономірностями онтогенезу, однак відрізняється низкою особливостей, обумовлених розумовими та функціональними порушеннями в розвитку: пізнавальна активність у цих дітей знижена, спостерігається слабкість при втриманні інформації; самостійно й навіть з допомогою вони не в змозі засвоїти соціальний досвід у повному обсязі, який є доступним їхнім одноліткам з типовим розвитком (Каменщук Т.Д., 2018).

На підставі аналізу науково-теоретичних досліджень та навчальних програм визначено, що просторові знаки та символи використовуються з

навчальною та корекційно-розвитковою метою у практичній роботі з дітьми з різними ступенями інтелектуальних порушень. У вітчизняних працях зустрічаються такі види просторових знаків та символів, як вказівний жест та вітальні жести, предмети, іграшки, фотографії, предметні та сюжетні малюнки, геометричні фігури, піктограми, букви, цифри, слова, з поступовим збільшенням їх кількості на кожному етапі навчання. Переважаючого значення використанню просторових знаків та символів в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню надають білоруські та польські науковці (Лисовская Т., 2011).

Визначено, що незважаючи на виражений недорозвиток психічних процесів щодо показників хронологічного віку, психічна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню має поступальний динамічний характер. Встановлено, що під впливом системної корекційно-розвиткової роботи з використанням просторових знаків та символів відбуваються якісні структурні зміни в розвитку, що становлять основний базис в ефективній соціалізації цих дітей в навколишньому предметно-просторовому середовищі.

Навчання просторовим знакам та символам сприяє всебічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що, в свою чергу, зменшує їхню залежність від сторонньої допомоги

У віковий період з 8-ми до 10-ти років навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню передбачає вивчення простіших за рівнем складності предметних і предметно-просторових знаків та символів, а також ознайомлення з окремими знаково-символічними засобами, засвоєння яких відповідає потенційним можливостям цих дітей. У віковий період з 10-ти до 12-ти років – поруч з простішими знаково-просторовими зображеннями вивчаються більш складніші знаково-просторові та знаково-символічні знаково-символічні засоби. Протягом кожного періоду навчання ці діти повинні навчитися впізнавати, розпізнавати, співвідносити та називати знаково-символічні засоби, а також вміти їх практично застосовувати.

В основі педагогічної технології покладено 4-ох рівневу модель, за якою навчання здійснюється в диференційованих напрямках на кожному з етапів (орієнтувально-мотиваційному, маніпулятивному або практично-діяльнісному, комунікативно-інтеграційному, діагностико-оцінювальному). Поетапне системне використання емоційно-стимулювальних, ситуативно-заохочувальних та спостережувально-орієнтувальних прийомів на I-му етапі сприяє формуванню базової психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню до засвоєння просторової знаково-символічної системи знань. Завдяки використанню

практично-маніпулятивних, предметно-ігрових та дидактично-ігрових прийомів на II-му етапі у цих дітей формуються вміння розпізнавати, прикладати та знаходити за аналогією предметні та просторові зображення. Застосування мовних та ситуативно-комунікативних прийомів III-го етапу дозволяє сформувати в них вміння називати та описувати пропоновані знаково-символічні зображення. А також при використанні практично-ситуативних прийомів на IV-му етапі у цієї категорії дітей формуються вміння орієнтуватися у довкіллі за допомогою вивчених предметно-просторових зображень.

Успішність навчального процесу залежить від повноти та способу надання орієнтовної основи дій (системи умов і ознак, від яких залежить правильність виконання дій), а також від поетапного переходу від практичних дій з предметами, оперування образами, до дій у мовленні та свідомості. Специфіка формування розумових дій у дітей з інтелектуальними порушеннями полягає в сповільненості переходу від одного етапу на інший. Така дитина потребує більше часу для удосконалення практичної дії до такої міри, щоб її можна було перевести на рівень оперування образами. Нами також враховано те, що засвоєння понять дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню може бути недоступним, оскільки через вузькість інтелектуального простору втримується менша кількість дій.

Враховано, що організація розвиваючого навчання передбачає створення умов для оволодіння дітьми прийомами розумової діяльності. Це не лише забезпечує новий рівень засвоєння, але й дає змогу ефективно застосовувати знання у практичних ситуаціях, що сприятиме соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Соціальна ситуація розвитку як специфічне ставлення дітей до соціальної та предметної дійсності, незалежно від вікового періоду їхнього розвитку, є визначальною, що обумовлює процес життєдіяльності. Внаслідок цього у дітей формуються нові риси особистості та розвиваються психічні новоутворення, що у свою чергу призводить до перебудови свідомості, до змін системи їхнього ставлення до довкілля, інших людей та до самих себе.

Змістом роботи передбачено реалізацію системного підходу у вивченні просторових знаків та символів, забезпечення наступності етапів їх вивчення та врахування їх рівнів складності, а також застосування спеціальних форм допомоги, методів, прийомів на кожному етапі. Таким чином, організоване навчання дозволяє підвищити самостійність та соціалізацію дітей з порушеннями розумового розвитку в предметно-просторовому середовищі.

Кисельов К.С.

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Саврасов М.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Професійна адаптація педагога-початківця виступає визнаною та зрілою проблемою педагогічної психології та суміжних із нею галузей психологічного знання та споріднених наук. Не має необхідності перелічувати фахівців, що здійснювали дослідження в цьому напрямку, як і деталізувати результати їх досліджень, що складають укорінений та розгалужений пласт вітчизняної психолого-педагогічної спадщини та сьогодення. Зазначимо лише, що професійна адаптація складає перехідний період від навчальної до професійної діяльності, і від того як успішно відбудеться цей перехід, залежатиме в подальшому рівень розвитку особистості учнів та професійне функціонування вчителя. Вчитель початкових класів в цьому сенсі несе подвійну відповідальність перед суспільством, оскільки саме він повинен до того ж адаптувати дитину до нової соціальної дійсності. В цій ситуації саме гнучкість поведінки вчителя, її нетривіальність, оригінальність, в умовах обмеженості в часі та арсеналі педагогічних засобів впливу на учнів, виходить на якісний новий рівень. Саме креативність особистості вчителя початкових класів переводить його педагогічні та особистісно-професійні рішення з тактичного на стратегічний рівень, як в сенсі розкриття адаптаційного потенціалу дитини (як майбутнього успішного учня), так і власного адаптаційного потенціалу (як зрілої особистості та досконалого фахівця). На нашу думку, саме цьому аспекту окресленої проблеми, як з боку складової адаптаційного потенціалу особистості майбутнього педагога, так і з боку професійної характеристики вчителя початкової школи, приділена дещо недостатня емпірична увага.

Як зазначає З.М. Мирошник, психологічний супровід професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи має концентруватися навколо системи розвивальних засобів, що ґрунтуються на концептуальних засадах формування рольової структури особистості вчителя початкової школи, яка характеризується як моделі поведінки, адекватні специфіці його педагогічної діяльності, втілені в ієрархічно побудованій системі рольових позицій, які можуть бути представлені у вигляді профілю груп ролей «психолог» (знавець дитячої психології, фасілітатор), «педагог» (дидакт, наставник) та «соціал» (партнер, няня). На думку авторки, втілення зазначеної ідеї у розвивальній програмі, яка реалізується мотиваційним, особистісним, рольовим та рефлексивним етапами, дає можливість отримати позитивну динаміку за показником рольової компетентності,

діалогічної спрямованості, соціального інтелекту та рефлексивності (Мирошник З.М., 2011).

У наших попередніх роботах, що виконані разом із нашими співробітниками, та були присвячені дослідженню співвідношення метамнемічних та творчих здібностей у структурі особистості студента, ми дійшли висновків про наявність статистично достовірної позитивної кореляції показників мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення із показниками оригінальності, абстрактності назви та спротиву замкненню образної креативності; статистично достовірне спадання середніх значень показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення від першого до третього року навчання, в той час як від третього до п'ятого року навчання спостерігається статистично достовірне зростання показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення; відсутність статистично достовірної динаміки середніх значень показників образної креативності студентів-педагогів між першим та третім роками навчання, хоча від третього до п'ятого років навчання у педагогічному ВНЗ спостерігається статистично достовірне зростання середніх значень вищевказаних показників образної креативності (Саврасов М.В., 2018).

К.С. Кисельов, досліджуючи окреслену проблематику, зазначає, що психологічні особливості та механізми, закономірності креативності сучасного студентства, зокрема майбутніх педагогів, розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтовного погляду на креативність студента вищого начального закладу, як майбутнього фахівця-педагога, вчителя, вихователя та викладача, що являє собою втілення молоді еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас (Кисельов К.С., 2017).

На сьогодні вважається, що основою професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості повинно бути формування вмінь студентів педагогічних закладів любити дітей, яке буде надійним фундаментом майбутнього натхнення від своєї творчої діяльності.

Отже, на процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах навчального педагогічного закладу також впливають і об'єктивні, і суб'єктивні чинники, які визначають результати і навчально-виховного процесу, і всієї професійної підготовки студентів. Можна простежити взаємозв'язок у системі «викладач-майбутній вчитель-вихователь-учень» і відзначити, що особистісні якості педагога завжди репродукуються в майбутньому – в процесі формування кожного вихованця.

В результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників вербальної та невербальної креативності вчителів початкової школи нами зафіксовано статистично достовірні позитивні кореляції (на рівні $p < 0,05$) між показником гнучкості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,41$); показником оригінальності

вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r=0,43$), показником оригінальності вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r=0,64$), показником оригінальності вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r=0,56$), показником розробленості вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r=0,38$), показником розробленості вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r=0,44$), показником розробленості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r=0,53$). Очевидно, що в структурі креативності майбутнього вчителя початкової школи, незалежно від психологічної модальності останньої, системоутворюючими компонентами виступають показники оригінальності вербальної креативності, розробленості вербальної креативності, оригінальності образної креативності, абстрактності назви образної креативності та спротиву замкненню образної креативності. Таким чином, в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи вербальна та образна креативність з їх показниками виступають як твірні характеристики певної креативної психічної підсистеми, що швидше на все справляє неабиякий вплив на ефективність їх навчально-професійної діяльності.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників інтелекту майбутніх вчителів початкової школи нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p<0,05$) між показником біглості вербальної креативності та показником адаптивних здібностей ($r=0,45$); статистично достовірні позитивний зв'язок між показником гнучкості вербальної креативності та адаптивних здібностей ($r=0,38$); статистично достовірні позитивний зв'язок між показником оригінальності вербальної креативності та показником адаптивних здібностей ($r=0,46$); статистично достовірні негативний зв'язки між показником розробленості вербальної креативності та показникам адаптивних здібностей ($r=-0,3$).

Як бачимо, в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи, показники вербальної креативності утворюють лише переважно позитивні статистично достовірні зв'язки із адаптивних здібностей, в той же час як статистично достовірний негативний зв'язок показник адаптивних здібностей утворює із показником розробленості вербальної креативності.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показника адаптивних здібностей майбутніх вчителів початкової школи нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p<0,01$) між показником біглості образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r=0,47$); статистично достовірні позитивний зв'язок між показником спротиву замкненню образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r=0,43$); статистично достовірні позитивні зв'язки між показником оригінальності образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r=0,58$). В той

же час, фіксуємо статистично достовірний негативний зв'язок між показником розробленості образної креативності та показникам адаптивних здібностей ($r=-0,3$).

Констатуємо, що в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники образної креативності утворюють систематичні статистично достовірні позитивні зв'язки із показником адаптивних здібностей. Відмітимо, що статистично достовірний негативний зв'язок для показника адаптивних здібностей спостерігається лише у випадку із показником розробленості образної креативності.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті креативність особистості майбутнього вчителя початкової школи найчастіше пов'язують із такими детермінантами адаптаційного потенціалу особистості педагога як професійна та особистісна самореалізація, система ціннісних орієнтацій особистості, критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, уміння сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, уміння взаємодіяти з оточенням, спроможність створювати оригінальні продукти, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, уміння розвивати креативність дітей тощо; 2) у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи, показники вербальної креативності утворюють переважно позитивні статистично достовірні зв'язки із адаптивних здібностей; 3) у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники образної креативності утворюють систематичні статистично достовірні позитивні зв'язки із показником адаптивних здібностей. Перспективними питаннями виступає з'ясування психологічної динаміки адаптивності майбутнього вчителя початкової школи та встановлення психологічних особливостей взаємодії адаптивності з іншими особистісними детермінантами повноцінного особистісно-професійного функціонування майбутнього вчителя початкової школи.

Козлітіна О.В., Масловська Ю.С.

КЗ ХСНБК № 7, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

Проблема гри та її роль в психічному розвитку завжди займала та займає одне з центральних місць в психологічній літературі через її значимість, тому що гра розглядається як особлива форма комунікації та передачі соціального досвіду. Активно проводяться наукові дискусії про роль ігри в різні періоди життя людини. Поряд із класичним уявленням про провідну роль гри у дітей дошкільного віку розглядається її вплив на пізнавальне, особистісне, соціальне та професійне становлення людини в різних роках.

У якості основних напрямків розвитку у дітей з порушеннями мовлення за допомогою настільних ігор розглядаються наступні –

пізнавальна, регулятивна, комунікативна, особистісна.

Пізнавальна містить в собі достатньо широкий перелік навичок, на розвиток та використання яких можуть бути спрямовані настільні ігри: зорове сприйняття (вміння орієнтуватися в просторових і фігурних відношеннях, виділяти структуру об'єкта і перетворювати його та ін.); мислення (вміння виділяти ознаки об'єктів, виконувати логічні операції, будувати стратегії гри, оперувати у внутрішньому плані дії та ін.); мовлення (володіння монологічним і діалогічним мовленням відповідно до синтаксичних та граматичних норм їх рідної мови, і т. д.; знаково-символічна сфера (вміння розуміти запропоновані в іграх знаки та символи, використовувати їх організації ігрових дій); пам'ять (розвиток безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування) і т. д.

Регулятивна – вміння зберігати та використовувати правила; планувати, будувати стратегії дій, передбачати результати дій (своїх та партнера); виконувати ланцюжок дій; керувати емоціями; організовувати увагу (переключатися на інші задачі та об'єкти, зосереджуватися), і т. д.

Комунікативна – вміння встати на місце іншого; вміння працювати в команді; креативність у спілкуванні; співпереживання; вміння вирішувати конфліктні ситуації, знаходячи вихід (будування домовленостей) і т. д. Особистісна – пізнавальна мотивація (прагнення оволодіти способами діяльності і т. д.); прагнення до успіху, мотивація досягнення; впевненість у собі і т. д.

У цій статті ми розглянемо особливості використання сучасних настільних ігор у роботі з молодшими школярами, які мають порушення мовлення. Зазвичай у дітей з порушеннями мовлення спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовленнєвої, недостатній рівень розуміння словесних інструкцій, контролю власної пізнавальної діяльності, недостатність регулювальної функції мовлення, низька розумова працездатність. Діти з функціональними відхиленнями центральної нервової системи емоційно реактивні, реагують невротично. Їхня поведінка може характеризуватись негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, сором'язливістю, нерішучістю.

Основними особливостями пізнавальної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями є: недостатня сформованість і диференційованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація та стійкість уваги, слабкість розвитку моторики, просторові труднощі. Без цілеспрямованої корекційної роботи ці наявні у дітей труднощі можуть набути більший ступінь вираження і спричинити відсутність інтересу до навчання, зниження обсягу пам'яті, помилки при запам'ятовуванні, труднощі в опануванні письма, читання, призвести до поганого засвоєння граматики. Психолого-педагогічний підхід до аналізу мовленнєвих порушень дає змогу виділити загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), при якому у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетичного,

фонематичного, лексичного та граматичного. У дітей, які мають порушення інтелекту, слуху, зору, емоційно-вольової сфери, недорозвинення мовлення має вторинний характер.

Педагог повинен приділяти увагу розвитку комунікативних здібностей таких учнів. Для забезпечення різностороннього розвитку дітей з порушеннями мовлення в програму розвитку варто включати настільні ігри, спрямовані на розвиток когнітивних процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви й передумов їх розвитку, формування дрібної моторики, зорово-просторового та слухового гнозису, пізнавальної, креативної активності, мотиваційної сфери. Особливу увагу приділяють розвитку пізнавальної усвідомленої діяльності, умінню контролювати свої дії та досягати потрібного результату; розвитку довільної уваги, комунікативно-мовленнєвої активності, організації мовленнєвої поведінки.

Для дітей, що мають мовленнєві вади, ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту. Але треба враховувати, що порушення загальної та мовленнєвої моторики сприяють швидкому стомленню дітей у грі, у них виникають труднощі швидкої зміни динамічного стереотипу. Тому в іграх вони не можуть одразу переключитися з одного виду діяльності на інший, частіше змінюють партнера для гри. Їх контакти здійснюються в основному на більш низькому рівні організації у порівнянні із дітьми, які взагалі не мають жодних мовленнєвих проблем. Такі діти втрачають можливість спільної діяльності із однолітками через неправильну звуковимову, невміння виразити свої думки, боятися виглядати смішними, хоча правила і зміст гри для них зрозумілі. В ході ігрового спілкування переважають невербальні форми, в основному це безсюжетні рухливі ігри. В іграх та колективних завданнях вони частіше виступають глядачами або беруть на себе другорядні ролі. З віком дошкільники стають все більш замкнутими. Деякі діти у якості компенсації невпевненості проявляють в іграх недоречні фантазії, резонерство, відмовляються визнавати помилки. Зараз пропонується велика кількість настільних ігор як зарубіжних, так і вітчизняних. Кожна з ігор спрямована на розвиток тих чи інших пізнавальних процесів, сприяє прояву тих чи інших здатностей, навичок.

Настільні ігри можна поділити на групи в залежності від пріоритетної сфери, на розвиток якої вони спрямовані: розвиток мовлення та уявлення («Alias»; «Activity»); усний рахунок («Крута грядка», «Спритний садівник»); пам'ять («Різнокольорові слоники»; «Memory»); увага та реакція («Splash attack»); координація рухів, дрібна моторика («Дженга», «Tower» «Goki»); координація рухів, крупна моторика («Твістер»); просторове уявлення («Make in break»); логіка («Monopoly. Junior»); комунікативні навички («Ticket to Ride Junior» Європа; «Кімбл»); сенсорний розвиток («Contyga»); знайомство зі світовою культурою: «Го», «Нарды», «Калах».

Колчигіна А.В., Демченко А.С.

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Одним з найважливіших питань, що постає в межах психології здоров'я, є вивчення умов, проявів та механізмів забезпечення повноцінного психологічного функціонування людини. Гуманістичні традиції, поширені у сучасних психологічних дослідженнях, спричинили визнання того факту, що обов'язковою характеристикою психічно здорової людини має бути певне суб'єктивне переконання у позитивному забарвленні свого існування — переживання людиною задовільного ставлення до власного життя.

Так, сучасною наукою розглядається стан психологічного благополуччя як обов'язковий компонент здоров'я людини. Особливою ж актуальності проблема психологічного благополуччя та його впливу на різні аспекти життя людини набуває для молодих людей на початковому етапі їх професійного становлення, та, зокрема, для працівників педагогічного профілю, адже проблема психологічного благополуччя вчителя є однією з найбільш актуальних проблем сучасної системи освіти

Феномен психологічного благополуччя досить активно досліджувався та досліджується зараз вітчизняними та зарубіжними вченими, а саме: Бредберн Н. та Дінер Е. описують благополуччя у термінах задоволеності – незадоволеності; Ватермен А. вважає, що головний та необхідний аспект благополуччя – особистісне зростання; Кронік О.О., Ахмеров Р.А., Ріфф К., Лінч М., Вороніна А.В., Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. розуміють психологічне благополуччя особистості як досить складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості; теорії Маслоу А., Роджерса К., Олпорта Г., Юнга К.Г., Еріксона Е., Бюлер Ш., Ньюгартена Б., Яходи М., Биррена Д. розглядають поняття психологічного благополуччя на основі вивчення проблеми позитивного психологічного функціонування особистості.

Теорія психологічного благополуччя Ріфф К. є однією з перших теорій, в якій були виділені особистісні характеристики, потрібні для повноцінного, благополучного функціонування. За теорією К. Ріфф в структурі психологічного благополуччя можна виділити шість основних характеристик: позитивні відносини з іншими; автономія; управління середовищем; цілеспрямованість життя; особистісний ріст; самоприйняття.

При цьому в сучасній науці поняття психологічного благополуччя визначається як інтегральна характеристика, що охоплює психічний і психофізіологічний стан, соціальне здоров'я особистості, домінування позитивних емоційних станів, відсутність негативних переживань, станів, наслідків (Бессонова Ю.В., 2013).

Психологічне благополуччя вчителів, вихователів та студентів педагогічного профілю є предметом вивчення таких науковців, як Бородкіна

Є.В., Заусенко І.В., Мінюрова С.А., Панова Н.В., Черненко М.С., Харченко А.С., Гончарова Н.О. тощо. В ракурсі даних досліджень проаналізовані зв'язки психологічного благополуччя та таких психологічних феноменів, як переробка та переживання негативного досвіду, соціальної поведінки, відновлення та побудови позитивного функціонування, професійної спрямованості.

Бородкіна Є.В. вважає, що в порівнянні з такими поняттями, як «психологічне благополуччя», «задоволеність життям» і «щастя» використання поняття «суб'єктивне благополуччя» є найбільш перспективним (Бородкіна Є.В., 2009). Вивчаючи тему психологічного благополуччя, Заусенко І.В. дійшла висновку, що для оптимізації психологічного благополуччя педагогам потрібна допомога в досягненні більшої психологічної незалежності через переосмислення власних досягнень, зростання самоповаги і самоцінності, усвідомлення і прийняття власної відповідальності за вибір професійної діяльності, в якій досить великі соціальні очікування, а також психологічна підтримка в пошуку особистісних ресурсів в управлінні подіями власного життя (Заусенко І.В., 2012).

Мінюрова С.А. вважає, що мотивуючими детермінантами психологічного благополуччя особистості педагога є такі якості, що характеризують ставлення особистості до себе і прагнення до саморозвитку, самовдосконалення: самоцінність, низька самооцінка, відкритість, самокерівництво, довіра власній інтуїції, психоенергетичний потенціал (Мінюрова С.А., 2013). Панова Н.В. в свою чергу відмічає, що рівень психологічного благополуччя педагога обумовлений суб'єктивним відчуттям можливості реалізовувати значущі цінності у професійній діяльності засобами саморозвитку, самоприйняття, смисложиттєвих орієнтацій (Панова Н.В., 2011).

Виходячи з вищесказаного, зазначимо, що вбачаємо в подальших дослідженнях вивчення взаємозв'язку між психологічним благополуччям та особливостями особистості майбутніх педагогів, включаючи актуальні та потенційні аспекти життя, з аналізом негативних емоційних переживань.

Костикова О.В.

*Харьковский национальный педагогический университет имени
Г.С.Сковороды, г. Харьков*

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОТЕРАПИИ НЕВРОЗОВ

В результате осуществления психотерапевтических воздействий зафиксирована положительная динамика: клинические проявления неврозов (психогенных заболеваний) становятся менее выражены или нивелируются. При этом психотерапия признана синтезом научной эрудиции и профессионализма, который детерминирован талантом и компетентностью психотерапевта.

Рациональная терапия рекомендована в ситуациях сотрудничества с

пациентом так называемого «мыслительного типа» – личностью с высоким типом интеллекта и стремлением в диалоге с психотерапевтом выяснить особенности собственного состояния. В процессе взаимодействия психотерапевт апеллирует к интеллекту клиента. Отличны положительные результаты при лечении ипохондрических состояний и фобий.

Полярным подходом относительно рациональной психотерапии указывается суггестивная психотерапия. В этом ракурсе психотерапевт оказывает влияние в большей степени – эмоционально, используя внушение: в гипнотическом сне и в состоянии бодрствования клиента, при пассивном восприятии человеком вербальной информации. Данный метод рекомендуется при взаимодействии с внушаемыми личностями «художественного типа». Эффективен при лечении истерического невроза, синдрома раздражительной слабости, расстройстве сна.

Условно-рефлекторная (поведенческая) психотерапия направлена на устранение болезненных условных связей, сформированных в процессе заболевания, например, психогенно возникших изолированных фобий.

Аналитическая психотерапия ориентирована на выявление вытесненных (т.е. бессознательных) конфликтов, доведение фактов психотравмирующих противоречий до сознания клиента, что в результате сопровождается снижением или исчезновением болезненной симптоматики.

В контексте психотерапевтических методов рассматривают и аутогенную тренировку – метод самовнушения, который позволяет человеку в итоге контролировать и управлять определенными психофизиологическими процессами. Рекомендуется при терапии раздражительной слабости.

Психотерапия в сочетании с медикаментозным лечением позволяет ослабить или нивелировать болезненные симптомы, характерные для неврозов и невротических состояний, ускоряет процесс выздоровления, способствует реконструкции психического здоровья личности.

Кузнцов М. А., Зайка Є. В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди;*

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

КОРОТКОЧАСНА ПАМ'ЯТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ТА КІНЕСТЕТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ

Проблема. В роботі пам'яті виділяються дві головні групи функцій: репродуктивні (когнітивні) й продуктивні. Перші забезпечують запам'ятовування, збереження та актуалізацію сприйнятого матеріалу у відносно незмінному вигляді. Продуктивні функції приймають участь у організації та протіканні інших процесів і діяльності в цілому. Отримані результати, які свідчать про те, що короткочасна пам'ять (КП) людини виконує важливу роль у організації немнемічних – перцептивних,

розумових та моторних дій, в яких вона виступає як один із суттєвих структурно-функціональних компонентів, що забезпечують зв'язок та взаємодію між різними операціями дії та їх результатами (Заїка Є.В., Кузнецов М.А., 1989; Заїка Є.В., 1993; Кузнецов М.А., Заїка Є.В., Ходикіна Ю.Ю., 2019). В цих працях, а також у дослідженнях інших авторів продуктивна роль КП розглядалась тільки при формуванні окремих образів сприймання, окремих рухів тощо. Але специфічною особливістю психічного відображення та пізнавальної діяльності є оперування не з окремими, унікальними, а узагальненими образами, тобто деякими когнітивними синтезами, які формуються хоч і на основі окремих образів, але до них не зводяться. Прикладами таких синтетичних структур є, зокрема, еталони пам'яті, уявлення, «гальтоновські фотографії», загальні судження, узагальнені моторні програми та ін. (Сеченов І.М., 1952; Веккер Л.М., 1998; Хелсон Х., 1978; Познер М., 1969; Кіл С. 1977; Френкс Дж. 1987; Брендсфорд Дж. 2003 та ін.). Такі узагальнення, на відміну від інших, у формуванні яких провідна роль належить логічним операціям, названі нами найпростішими. Нашою задачею виявилось вивчення закономірностей їх формування у зв'язку з особливостями функціонування КП.

В нашому дослідженні роль КП у формуванні найпростіших узагальнень («усереднених» уявлень) вивчалась у процесі розв'язання суб'єктом деяких розумових та рухових задач. Знаходження «середнього», найбільш типового елементу для деякої їх множини (такими елементами можуть виступати поняття, судження, образи дії і т.п.) є одним з найпростіших видів узагальнення, що зустрічається, наприклад, у діяльності людини-оператора, якому необхідно приймати рішення про значення якогось параметру на основі спостереження ряду його коливань у часі.

У основу експерименту були покладені наступні **гіпотези**:

- якість (точність) узагальнень пов'язано з об'ємом КП: більшому об'єму КП відповідає більш ефективне формування узагальнень;
- в межах одного і того ж об'єму КП різні елементи відіграють різну роль у формуванні узагальнення, вносять різний функціональний внесок, пов'язаний з рівнем їхнього запам'ятовування;
- закономірності, що характеризують роль КП у формуванні узагальнень, є єдиними для різноманітних видів діяльності, які мають якісно різний склад операцій, зокрема, розумових і моторних.

Методика. Вимірювання об'єму КП проводилось за допомогою традиційної методики Джекобса «пряма лічба» (цифровий варіант). Для вивчення узагальнень використовувалася методика знаходження середньої арифметичної величини множини елементів за умови, що завдання не може бути виконано за допомогою обчислювальних процедур і результат може бути здобуто тільки «інтуїтивно» на основі деякого нечіткого узагальнення, що сформувалось при знайомстві з окремими елементами. Задачі такого роду названі нами задачами на усереднення.

В якості «розумових елементів» використовувались двозначні числа, що пред'являлись рядами по 12, в якості «кінестетичних» – стрижні з товстого дроту, що пред'являлись рядами по 6. У першому випадку задача досліджуваного складалася у знаходженні середнього арифметичного для кожного ряду, у другому – у вказуванні (за допомогою відкладання на шматку дроту) середньої довжини для кожного ряду після перевірки на дотик із зав'язаними очима.

Завдавались наступні види рядів залежно від розташування в них елементів: рівномірні (наприклад, 43, 38, 62, 47, 34, 57, 46, 49, 58, 42, 30, 45); зростаючі (22, 29, 26, 28, 36, 24, 38, 32, 42, 36, 39, 47); ті, що зменшуються (61, 78, 59, 62, 48, 45, 55, 39, 25, 29, 31, 18); такі, що западають (41, 46, 52, 36, 29, 37, 31, 27, 42, 51, 45, 57); такі, що виступають (57, 48, 53, 65, 72, 61, 67, 73, 66, 54, 48, 55); з «вискакуючими» елементами (23, 35, 13, 29, 86, 19, 34, 22, 32, 73, 20, 27). Відповіді зрівнювались з об'єктивно обчисленими середніми величинами для кожного ряду, ураховувались відхилення відповідей (в числах для розумових задач і в сантиметрах – для кінестетичних) й знаки відхилень в бік збільшення або зменшення.

В експериментах з розумового узагальнення приймало участь 75 студентів Харківського держуніверситету, від яких було одержано 460 відповідей. В експериментах на кінестетичне узагальнення, які проводились індивідуально, приймало участь 47 студентів Харківського національного педагогічного університету; від них було отримано 234 відповіді. Черга пред'явлення рядів варіювалася у різних групах і для різних досліджуваних.

Результати та обговорення. У ході аналізу здобутих результатів усі досліджувані були поділені на дві групи: з низьким об'ємом КП (6,75 і нижче, $n = 71$) та з високим об'ємом КП (7,00 і вище, $n = 51$). Розподіл усієї сукупності відповідей за їхньою точністю подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл (у %) відповідей досліджуваних при розв'язанні розумових та кінестетичних задач

Об'єм КП	Відповіді при розв'язанні					
	розумових задач			рухових задач		
	Точні (відхилення не більше 1 од.)	3 невеликою помилкою (2-5 од.)	3 грубою помилкою (більше 5 од.)	Точні (відхилення не більше 1,5 см.)	3 невеликою помилкою (2-6 см.)	3 грубою помилкою (більше 6 см.)
Низький	36	46	18	25	46	29
Високий	46	42	12	30	55	15

При розв'язанні як розумових, так і рухових задач частина точних відповідей декілька більше у групі досліджуваних з високим об'ємом КП, а частина відповідей з грубими помилками – у групі студентів з низьким об'ємом КП. Ці відмінності хоча і не яскраво виявлені, але статистично значні (за критерієм ϕ кутового перетворення Фішера $p < 0,05$ для розумових задач та $p < 0,10$ для кінестетичних, та $p < 0,06$ – для обох типів задач).

Методом опитування було виділено наступні способи розв'язання задач: уявлення відрізка числової осі й розміщення на ньому точок, уявлення руху стрілок на приборі з поділками; приблизне знаходження для двох чисел та наступне внесення виправок на кожне нове число; виділення найбільшого й найменшого значення та обчислювання середнього між ними т пін. У кінестетичних задачах використовувались такі засоби, як проекція стрижнів на своє тіло, фіксація часу руху руки по стрижню та ін. Зрозуміло, що різноманітні способи призводять і до різної точності розв'язання задач, при цьому вони також передбачають й різний рівень навантаження на КП.

Аналіз середніх величин помилок, які було підраховано для кожного з досліджуваних, показав, що при розв'язанні розумових задач доля досліджуваних з малими відхиленнями (не більше 2,20) складає 33% для першої групи (з низьким об'ємом КП) та 53% для другої ($p < 0,05$), у той час як доля досліджуваних з великими відхиленнями (більше 3,66) складають, відповідно, 27% та 11% ($p < 0,05$). Аналогічна тенденція виявлена і при розв'язанні кінестетичних задач. Частини досліджуваних з малими відхиленнями (не більше 4,3 см) складають 47% та 67%, а з великими (більше 6,7 см) – 19% та 7%.

Аналіз частоти точних відповідей та відповідей з грубими помилками показав, що при розв'язанні розумових задач частина досліджуваних, що дали менше однієї чверті вірних відповідей за відсутністю грубих помилок складають 37% у першій групі та 60% у другій групі ($p < 0,05$).

Таким чином, точність розв'язання задач на усереднення, що визначається за такими показниками як окремі та середні відхилення для кожного з досліджуваних, частота появи різних відхилень для кожного з них, виявляється, в цілому, пов'язаною з об'ємом КП, що свідчить про значну роль КП у формуванні розумових та кінестетичних узагальнень.

Підраховувались долі помилок збільшення й зменшення в усередненні кожного виду (незалежно від величини відхилення), а також загальний зсув відхилень у той чи інший бік (суми величин відхилення) та розподіл тільки грубих помилок у ряді. Частота появи різних відповідей характеризує «надійність» роботи досліджуваних та підраховується наступним чином. Наприклад, досліджуваний при розв'язанні 10 задач дав 5 точних відповідей і не зробив ні однієї грубої помилки. Це означає, що він належить до групи досліджуваних, які дали не менше однієї чверті точних відповідей за відсутністю грубих помилок. Інший досліджуваний, який дав

також 5 точних відповідей, але допустив і дві грубі помилки, до цієї групи не належить.

Результати, що відображені у таблицях 2 та 3, свідчать про наявність чітко визначених тенденцій відхилення помилок в бік зменшення для одних рядів та в бік збільшення для інших. Порівняння цих тенденцій в групах досліджуваних з низьким та з високим об'ємом КП показало, що вони присутні в обох випадках, але в першій групі декілька більше (за результатами розв'язання розумових задач). Направленість цих тенденцій для всіх рядів, що розглядалися, співпадає з направленістю так званих «специфічних ефектів пам'яті», які проявляються при запам'ятовуванні рядів, котрі мають таку ж структуру. До специфічних ефектів пам'яті, власне, відносяться: ефект нещодавності (краще запам'ятовування кінцевих елементів ряду у порівнянні з початковими та серединними); ефект країв, або позиційний ефект (краще запам'ятовування крайових – початкових та кінцевих елементів ряду у порівнянні з серединними); ефект ізоляції, або ефект Ресторффа (краще запам'ятовування незвичайних, «вискакуючих» з загального ряду за якоюсь ознакою елементів у порівнянні з іншими, схожими один на одного).

Таблиця 2
Тенденції відхилення помилок при розв'язанні розумових задач (%)

Види рядів	Відхилення у розв'язанні розумових задач, %					
	Загальний розподіл відповідей			Загальний зсув відхилень		
	Збільшення	Зменшення	p	Збільшення	Зменшення	p
Зростаючі	65	35	0,10	67	33	0,10
Зменшені	28	72	0,05	16	84	0,01
Западаючі	56	44	-	59	41	-
Випираючі	20	80	0,01	10	90	0,001
3 «вискакуючими» значеннями	81	19	0,01	86	14	0,01

Ефект нещодавності цілком можливо співставити з тенденцією завищувати середнє значення у зростаючих рядах та занижувати у тих рядах, що зменшуються. В обох випадках кінцеві елементи набувають начебто більшу удільну вагу, «сильніше» проявляють себе й у відтворенні ряду, й у своєму впливі на результат узагальнення в розумових та рухових задачах. Ефект країв порівнянний з тенденцією завищувати середнє значення у западаючих рядах та занижувати у виступаючих. Кінцеві

елементи сильніше проявляють себе й у запам'ятовуванні, й в узагальненні елементів. Ефект ізоляції можна зіставити з тенденцією завищувати середнє значення у рядах, що містять одне або кілька значень, які різко виділяються у порівнянні з іншими в бік збільшення. В загальному вигляді зв'язок між ефектами пам'яті та тенденціями відхилення при розв'язанні задач на усереднення уявляється наступним чином.

Таблиця 3

Розподіл відхилень в рухових задачах для різних рядів (%)

Види рядів	Відхилення при вирішенні рухових задач					
	Загальний розподіл відповідей			Розподіл грубих помилок		
	Збільшення	Зменшення	p	Збільшення	Зменшення	p
Зростаючі	50	50	-	100	0	0,05
Зменшені	18	82	0,01	0	100	0,01
Западаючі	41	59	-	45	55	-
Випираючі	31	69	0,05	8	92	0,01
З «вискакуючими» значеннями	56	44	-	72	28	-

Факт кращого запам'ятовування тих або інших елементів, що виявляється у ефектах пам'яті при вирішенні мнемічної задачі (відтворення), виявляє себе з переходом до пізнавальної задачі (усереднення) у якості систематичної помилки узагальнення. При цьому елементи, що краще запам'ятовуються, частіше за все виявляються й більш «вагомими» у формуванні узагальнень, тобто конкретні пізнавальні операції, пов'язані з їхньою переробкою, ймовірно, мають великий функціональний вплив на одержаний пізнавальний результат. Звертає на себе увагу факт повної відсутності тенденції збільшення у западаючих рядах, яку можливо було б очікувати за аналогією з тенденцією зменшення у випираючих рядах, а також загальна тенденція до більш вираженого заниження результатів (зменшенню узагальнень), у порівнянні з їх збільшенням. Надати задовільне пояснення цим фактам ми поки що не можемо.

Таким чином, виявлені нами систематичні помилки узагальнення (зсуву середнього значення) виступають повноправним аналогом ефектів, що розглядалися, стосовно до пізнавальної, а не мнемічної задачі. Ці ефекти пам'яті є специфічними, тобто виявляються тільки в пам'яті. Вони свідчать про те, що пам'ять (у даному випадку КП) тісно пов'язана з розв'язанням задач на усереднення та інтимними механізмами цієї пізнавальної дії, забезпечуючи значний вплив на його результат – систематичний зсув

узагальнення. При цьому функціональний внесок різноманітних елементів до загального результату визначається ступенем їх запам'ятовування в КП, що варіювалася нами шляхом пред'явлення рядів з різноманітною структурою.

Результати, що характеризують зв'язок точності усереднення з об'ємом КП та зв'язок спрямованості відхилень усереднення зі структурою ряду, практично повністю (за невеликим виключенням) відповідають одне одному. Така спільність результатів, отриманих при розв'язанні двох велими різноманітних типів задач, свідчить про принципову спільність ролі КП у формуванні найпростіших узагальнень, відносно інваріантною до окремих особливостей операцій, які входять до структури цієї пізнавальної дії.

Висновки

1. Точність формування узагальнення в задачах на усереднення тісно пов'язана з об'ємом КП: при більш високому об'ємі КП спостерігається формування в цілому й більш точних узагальнень.

2. У формуванні найпростіших узагальнень є систематичні помилки зсуву, пов'язані з різним запам'ятовуванням елементів матеріалу, що, зокрема, може задаватися місцем елементів у структурі ряду, або ступенем схожості з іншими елементами ряду. Елементи, що більше запам'яталися, вносять більший внесок у формування найпростіших узагальнень.

3. Вказані закономірності виявляються при розв'язанні задач різних типів й відносно інваріантні до змісту конкретних операцій, що входять до формування найпростіших узагальнень.

4. Оскільки більший об'єм КП є фактором, що допомагає кращому запам'ятовуванню більшої кількості елементів, то він, внаслідок цього, складає й більш можливості для посилення функціональних впливів цих елементів до кінцевого результату, чим досягається більш висока точність узагальнень. Низький об'єм КП додає перешкод для функціонального внеску до кінцевого результату більшої кількості елементів, що призводить до більш низької точності.

Лесніченко Н.П.

*Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди, м. Харків*

ТИПОЛОГІЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ОСОБИСТОСТІ

Трансформаційні процеси соціально-економічного, політичного, культурного характеру, які визначають сьогодині життя українського суспільства, позначаються і на його гендерних характеристиках, які стають дедалі більш неоднорідними, різноплановими та іноді суперечливими. Як наслідок, поширені гендерні стереотипи не завжди можна чітко визначити як конструктивні або деструктивні, оскільки прояви їх можуть бути і

позитивними, і негативними за своїми наслідками для суспільства загалом та кожного його члена зокрема.

Гендерні стереотипи та пов'язані з їхнім впливом проблеми дисгармонійності гендерного розвитку особистості досліджувалися багатьма вченими: Ю.Є. Альошіною, С.Л. Бем, М. Вудман, Н. Гавріковою, О.А. Гаврилицею, К. Гілліган, П.П. Горностаєм, А.І. Захаровим, Д.Н. Ісаєвим, О.Г. Лопуховою, К.Каміллері, М. Кімелом, О. Кісь, І.С. Клеціною, Р.М. Коннелл, М. Кляйн, І.С. Коном, В.В. Москаленко, Д. Невілом, Л.М. Ожиговою, Д. Пайнз, Л.В. Поповою, Г. Хофстедом.

Зарубіжні дослідники за основу визначення гендерних стереотипів беруть самі концепти маскулінності й фемінності. Так, Рентзетті й Курран розуміють гендерні стереотипи як «схематизовані, узагальнені образи маскулінності й фемінності»

Сучасний український дослідник О.С. Кочарян, який докладно розробляв проблему маскулінності і фемінності, дійшов висновку про те, що ці два феномени мають багатовимірну детермінацію. Він виділяє чотири статеворольові типи: андрогінний (який характеризується високими показниками як маскулінності, так і фемінності); маскулінний (високі показники маскулінності та низькі фемінності); фемінний (низькі показники маскулінності та високі фемінності); статеві недиференційований (низькі показники маскулінності та фемінності).

На думку дослідників, маскулінність і фемінність – статевоспецифічні характеристики особистості, що виступають в якості базових категорій при аналізі гендерної ідентичності й психологічної статі.

Маскулінність та фемінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок. Традиційно чоловікам і жінкам приписують конкретні соціально-психологічні якості й властивості особистості, стиль поведінки. Стереотипні уявлення приписують чоловікам такі характеристики, як активність, домінування, упевненість у собі, агресивність та ін. (Бем С.Л., 2004).

Жіночність, навпаки, розглядається як набір характеристик, таких як залежність, дбайливість, тривожність, низька самооцінка, емоційність.

Отже, типовими маскулінними якостями вважаються інтелект, раціональність, незалежність, активність, сила (як фізична, так і психологічна, чи сила характеру), авторитарність, агресивність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику, здатність до досягнень.

Типові фемінні якості: емоційність, м'якість, слабкість, турботливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, комунікативність, сензитивність, емпатійність.

Традиційні риси маскулінності притаманні не лише чоловікам, так само як фемінність – не є тільки жіночою характеристикою. Практично кожна фемінна чи маскулінна якість може траплятися як у чоловіків, так і в жінок.

Досить довго вважалося, що маскулінність і фемінність – це протилежні полюси однієї шкали, тобто висока маскулінність розглядається як низька фемінність (і навпаки).

Поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині (незалежно від її статі) дістало назву андрогінність. У психології особистості андрогінія розглядається як особистісна характеристика, не пов'язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації. Відтак ідеться про андрогінну модель людської психіки, для якої дихотомічність або альтернативність маскулінності та фемінності – це лише окремі випадки, а насправді і маскулінність, і фемінність – невід'ємні та взаємозумовлюючі сторони будь-якого акту людської поведінки.

Оптимальним варіантом співвідношення маскулінних і фемінних рис є високий показник андрогінності, тобто висока маскулінність у чоловіків зі значним доповненням її фемінними рисами та висока фемінність у жінок із суттєвим доповненням її рисами маскулінності.

Вивчаючи статево-рольову диференціацію, дослідник маскулінності Ігор Кон робить висновок (який цілком доцільно застосувати також і до фемінності): «маскулінність і пов'язані з нею соціальні очікування (експектації) є похідними не від властивостей індивіда, а від особливостей чоловічої соціальної ролі». Соціолог переводить увагу саме на соціокультурні стереотипи й норми, стилі соціалізації тощо, які достоту є важливими для формування маскулінних і фемінних рис індивіда.

Крім того, поняття «гендер» має множинний і, як наслідок, ситуативний характер. Тобто уявлення про те, що означає бути жінкою чи чоловіком, змінюється залежно від контексту. «Відмінні інституційні контексти використовують і породжують різні форми маскулінності й фемінності». Хлопці по-різному поведуться, наприклад, під час гри у футбол (у суто чоловічій компанії) та протягом лекції (де присутні представниці протилежної статі).

Дослідники С. Бем, Т.В. Говорун, М.Кіммела, І.С. Кльоциної, О.В. Мітіної, В.В. Москаленко, С.М. Оксамитної виокремлюють наступні групи існуючих гендерних стереотипів: стереотипи маскулінності-фемінності, особистісні гендерні стереотипи, сексуальні, гендерні стереотипи соціальної ролі, стереотипи зовнішності, віку та ін.

Узагальнення виокремлених груп дозволило нам визначити основні з них: стереотипи маскулінності-фемінності, стереотипи професійної діяльності чоловіків і жінок, стереотипи поєднання сімейних і професійних ролей відповідно до статі, гендерні стереотипи зовнішності.

1) Стереотипи маскулінності-фемінності є нормативними уявленнями про соматичні, психічні, поведінкові властивості, які характерні для чоловіків і жінок. В наявних стереотипах чоловіки компетентні, домінантні, агресивні, самовпевнені, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями. Жінки більш пасивні, залежні, емоційні, турботливі і ніжні (Ткалич М.Г, 2011).

Ця група стереотипів, на наш погляд, більшою мірою впливає на формування гендерної ідентичності особистості та усвідомлення нею власної психологічної статі, яка є різним поєднанням маскулінності та фемінності особистості (Ткалич М.Г, 2011).

2) Стереотипи професійної діяльності чоловіків і жінок: традиційною для жінок вважається діяльність обслуговуюча, виконавська; для чоловіків характерна діяльність інструментальна, творча, організаторська, керівна.

Саме ця група стереотипів останнім часом зазнала значних змін через поступове «вливання» жінок у професійний простір, обіймання ними більшої кількості керівних посад, перерозподілом кількості чоловіків і жінок у нещодавні статевотипових сферах.

Гендерні стереотипи професійної діяльності в першу чергу впливають на можливості професійної кар'єри чоловіків і жінок, на оплату їхньої праці.

Проведений у ряді досліджень аналіз можливих причин розриву в оплаті праці чоловіків і жінок також пояснюється дією гендерних стереотипів: жінки заробляють менше, оскільки зайняті на традиційних „жіночих” роботах, за які платять менше; жінки заробляють менше, оскільки стереотипно вони сприймаються як менш цінні працівники: спрацьовує принцип оцінки людського капіталу; жінки отримують менше, тому що вони очікують отримати менше: проблема пророцтв, які самореалізуються.

3) Стереотипи поєднання сімейних і професійних ролей відповідно до статі. Сутність стереотипів цієї групи відображає уявлення про розподіл ролей згідно статі: для чоловіків головні ролі – професійні, для жінок – сімейні..

Отже, окрім власне професійного рівня та навичок, на професійну кар'єру жінок впливають наступні чинники: сімейний статус, наявність дітей, необхідність сумісництва та ін.. Зрозуміло, що чим більше у жінки дітей, тим менше в неї шансів зробити достойну професійну кар'єру, як би вона не намагалася поєднувати сімейні та професійні обов'язки. Обов'язки по відношенню до родини часто є перешкодою для просування жінок по службі, так як через ці обов'язки вони не завжди можуть дозволити собі працювати позаурочні години і їздити у відрадження.

4) Стереотипи зовнішності чоловіків і жінок стосуються нормативних приписів щодо зовнішнього вигляду за гендерною ознакою та критеріїв привабливості.

Зовнішність у житті сучасної людини є дуже важливим й обов'язковим компонентом її існування. Зовнішність є сукупністю анатомічних, функціональних та соціальних ознак людини, доступних конкретно-чуттєвому відображенню. До анатомічних ознак відносять: скелетно-м'язову структуру обличчя та тіла; до функціональних – різні виразні рухи обличчя та тіла людини (міміка, пантоміміка, голос, мова); до соціальних – елементи оформлення зовнішності у вигляді одягу, косметики, прикрас.

Важливу роль при оцінці зовнішньої привабливості відіграє ступінь відповідності зовнішності домінуючим стандартам краси. Власний тілесний образ, а саме, такий важливий компонент, як зовнішність, може значно впливати на очікування людини відносно успішності або неуспішності майбутньої взаємодії, та на її реальну поведінку по відношенню до інших людей (Рамси Н,2009).

Слід відзначити компоненти, які властиві стереотипам зовнішності чоловіків: 1) тіло: високий зріст, великий розмір частин тіла, розвинена мускулатура, широка грудна клітка й плечі, вузький таз (форма тіла – перевернути трикутник); 2) обличчя: масивна нижня щелепа, вольове підборіддя, густі брови, глибоко посажені очі.

В свою чергу виділяють компоненти, які властиві стереотипам зовнішності жінок: 1) тіло: привабливим вважається струнке тіло з плавними обрисами та добре вираженою талією (форма тіла – пісочний годинник); 2) обличчя: невеликі щелепи, тонкі й делікатні риси, великі очі з довгими віями, повні губи (Суэми В,2009).

Отже, зазвичай стереотипи вважаються явищем негативним, яке утруднює спілкування, формує хибні уявлення про людей та явища навколишнього світу. Але стереотипи з психологічної точки зору також несуть в собі позитивне навантаження: вони сприяють створенню та збереженню позитивного "Я-образу", захисту групових цінностей, поясненню соціальних відносин, збереженню і трансляції культурно-історичного досвіду.

Однією з можливостей корекції впливу гендерних стереотипів на життєдіяльність особистості та ефективну соціальну взаємодію є дотримання психологічних умов і факторів, що сприяють зміні стереотипів, що потребує подальших досліджень в цій сфері.

Лугова М. С., Підчасов Є. В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕЗАДОВОЛЕННЯ ДІВЧАТ СВОЇМ ТІЛОМ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ставлення до свого тіла – це емоційний відгук про самого себе, що виникає у людини в наслідок самоаналізу, інтроспекції, під впливом і зовнішніх факторів, наприклад моди. Незадоволення власним тілом – це негативний емоційний відгук, негативне сприйняття «я-образу» особистості, що беззаперечно пов'язано із самооцінкою особистості, а саме – її рівнем.

Неприйняття свого тіла в тій чи іншій формі притаманне кожному з нас, особливо це стосується представниць жіночої статі. Проблеми виникають коли претензії до себе переростають в ненависть і бажання будь-якими способами виправити становище. Найчастіше модифікації тіла починаються з макіяжу (у жінок) і тренажерного залу, а закінчується

візитом до пластичного хірурга (у дорослих жінок), або голодування, прийняття пігулок, викликання нудоти тощо.

Мода мінлива, а важливість здоров'я зберігається у будь-якому віці, за будь-яких тенденцій. Відретушовані фотографії фото-моделей, поп-зірок і світських левиць виглядають куди більш вирашно, ніж особа звичайної дівчини. Через це у них з'являється привід для «копання» в собі і пошуку все нових і нових недоліків зовнішності. Люди схильні піддаватись впливу думки оточуючих, додаючи до цього самонавіювання, і врешті на прийом до психолога потрапляє особа з яскраво вираженим незадоволенням своїм тілом та низькою самооцінкою. Все частіше лікарі ставлять діагноз дисморфофобія – психічний розлад, що характеризується відразу до свого тіла, перебільшене занепокоєння його виглядом, тому ця тема є досить актуальною у нашому сьогоденні.

До загальних причини відрази до свого тіла відносять: Особливості характеру – як правило, неприйняття тіла з'являється у людей недовірливих, сором'язливих і емоційно лабільних. Люди, які страждають соціальними фобіями, не задоволені своєю зовнішністю набагато частіше здорових – у них розлад зустрічається в 10-40% випадків. Неправильне виховання і емоційний тиск – за статистикою, 78,7% пацієнтів, які страждають дисморфофобією, виховувались без належної уваги і любові з боку батьків. Розлад нерідко розвивається через необґрунтовану критику і насмішки оточуючих. Через емоційний тиск вдома і в школі у жертв дисморфофобії порушується робота нейронних мереж. Через це нормальна і здорова людина починає сприймати себе як товсту і непривабливу. Спадковість – 8% пацієнтів з дисморфофобією або розладами харчової поведінки є член сім'ї з подібним захворюванням. У сім'ях, де хтось вже страждає дисморфофобією, розлад зустрічається в 4 рази частіше, ніж у сім'ях, де всі задоволені власною зовнішністю. Низький рівень гормонів настрою – такі проблеми частіше турбують людей зі зниженим рівнем дофаміну і серотоніну – нейромедіаторів, що відповідають за гарний настрій і самопочуття. Соціальні уявлення про красу – істотну роль в розвитку поганого ставлення до свого тіла грає медіа-середовище. У молодих людей і юнаків проблема часто розвивається через невідповідність глянцевиим стандартам краси. І в сучасному світі ця причина фактично домінує!

Неприйняття і тривожність з приводу власного тіла зустрічається приблизно у 2% всіх людей в популяції. Найуразливішими до цих процесів є особи юнацького віку, і переважно труднощі виникають у дівчат, у яких відзначається порушення ідентифікації або депресія пубертатного періоду.

Юнацький вік один з відповідальних періодів формування особистості. Серед таких формувань важливе місце посідає і самооцінка. Самооцінка відноситься до фундаментальних утворень особистості, вирішальний вплив на яку мають два фактори: ставлення оточуючих і усвідомлення власних особливостей своєї діяльності і результатів. Для

дівчат юнацького віку важливим є саме ставлення оточуючих, їх референтної групи та ті соціальні «норми», стереотипи, які існують у даний час. Порівняння себе з оточуючими, з еталонами що демонструється медіа-простором – викликає незадоволення власним тілом, що призводить до зниження самооцінки, незадоволення собою, до психічних розладів, розладів харчової поведінки. І ці проблеми досить швидко поширюються.

Дослідивши теоретичні причини незадоволення своїм тілом, важливо вивчати особливості психосоматичної компетентності людей, що незадоволені своїм тілом та зіставити результати із реальними причинами. Дослідження проводилось в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди та Національному аерокосмічному університеті імені М.Є. Жуковського «Харківському авіаційному інституті» впродовж 2019 календарного року. В дослідженні прийняло участь 100 осіб юнацького віку жіночої статі. У ході дослідження було застосовано методики: «Опитувальник образу власного тіла» (Розроблено О.А. Скугаревським і С.В. Сивухою), «Вербалізація тілесного Я» (автор Т.Б. Хомуленко).

Ще однією з характеристик, яка пов'язана із незадоволеністю своїм тілом – є особливості харчування. В особливостях харчування ми аналізували розлади харчової поведінки (анорексія та булімія), переїдання (у вечірні часи в особливості), споживання корисних продуктів, безсистемне харчування, дотримання дієт тощо. Це характеризує надмірну увагу до свого харчування, на відміну від осіб, що приймають своє тіло. Тож, надмірне прагнення до здорового способу життя – теж є показником невротичної поведінки.

Дослідивши обрану тему, ми отримали ряд показових результатів:

Кожна третя дівчина юнацького віку незадоволена своїм тілом, за виключенням окремих випадків, які мають під собою реальну основу, що можна пояснити віковими особливостями, вразливістю до моди та думки оточуючих, тому навіть ті що задоволені – залишаються у зоні ризику, що свідчить про досить високий показник.

Серед досліджуваних рівень вербалізації виявлено на середньому рівні, він є вищий у тих, хто незадоволені своїм тілом, у порівнянні з особами, що приймають своє тіло, у зв'язку з тим, що вони приділяють постійну, надмірну увагу своєму зовнішньому вигляду, а особливістю є те, що у них переважає негативна валентність ставлення.

Серед вибірки осіб, що незадоволені власним тілом – люди, що страждають на порушення ваги майже відсутні, а середні показники ІМТ (індекс маси тіла) в межах норми. Це свідчить про те, що проблеми зовнішнього вигляду мають гіпертрофованій і індивідуальний характер. Незважаючи на те, що ІМТ не перевищений – переважають метафори з негативним емоційним забарвленням.

Неприйняття свого тіла є умовною нормою для юнацького віку.

Постійна критика свого тіла, безсоння, відразом до власного відображення в дзеркалі, специфічний одяг, штучний виклик нудоти або застосування послаблюючих засобів – перші ластівки небезпечного розладу. Якщо не виправити ситуацію, наслідки можуть проявитися через десятки років. Прийняти і полюбити себе допоможуть практичні методи. Такі методи роботи над собою для прийняття себе, свого тіла і тілесності інших людей, як: тілесно-орієнтовані тренінги; процесуально-орієнтована психотерапія (як семінари, так і індивідуальні консультації); вчасна консультація у фахівця (психолога), який компетентний у цьому питанні; для жінок – семінари по розкриттю жіночності; тренінги за інтенсивними практикам дихання тощо.

Лукова С.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ-СПОРТСМЕНІВ У КОНФЛІКТАХ

У підлітковому віці відбуваються значні зміни в особистісному розвитку, які характеризуються наявністю суперечливих тенденцій. Вивченню проблеми формування Я-концепції у підлітковому віці присвячено багато досліджень і зарубіжних, і вітчизняних вчених (І.С.Кон, Л.Ф.Обухова, Л.І.Божович, Е.Еріксон). У сучасних дослідженнях вивчалась соціальна роль спорту та фізичного виховання в соціалізації підлітків (А.В.Алексєєв, Ю.Я.Кисельов, Л.І.Лубишева), розвиток самосвідомості та фізичного образу «Я» підлітків, які займаються спортом та фізичною культурою (Н.І.Александрова, Т.Ф.Дубова, Д.Р.Кадирабаєва), особливості соціалізації підлітків у різних видах позашкільної діяльності, зокрема в спортивній, та характеру їх впливу на успішність соціалізації в підлітковому віці (Л.Д.Коняєва). Проте до теперішнього часу немає єдиної думки щодо ролі спорту у формуванні особистості підлітка. Практика показує, що вирішення конфліктів для підлітків-спортсменів є непростим завданням, у конфліктних ситуаціях переважають деструктивні тенденції.

Актуальність дослідження зумовлена практичним запитом від педагогів, які працюють з підлітками-спортсменами, а також потребою у розумінні того, як вид спорту, яким займаються підлітки, позначається на виборі стратегій у конфліктних ситуаціях. У більшості досліджень наголошується на позитивному впливі занять спортом на соціалізацію підлітків (А.В.Алексєєв, М.М.Візітей, Ю.Я.Кисельов, Л.І.Лубишева, П.С.Степовий), але окремі вчені (Г.Б.Горська, Р.Мартенс, Є.А.Пархоменко), поряд з позитивними, виділяють і деякі негативні сторони (нестійка самооцінка, високий рівень домагань та ін.).

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей поведінкової складової Я-концепції підлітків-спортсменів.

Основною **гіпотезою** є таке припущення, що спортивна діяльність підлітків позначається на формуванні їхньої ідентифікації, а стиль реагування підлітків у конфліктах зумовлений видом спорту, яким вони займаються.

Дослідження проводились на базі Полтавської гімназії «Здоров'я» №14 м. Полтави у вересні 2019 року. Об'єм вибірки складає 96 осіб, серед яких 42 підлітка, які займаються командними видами спорту (волейбол, баскетбол), 44 підлітка, які займаються єдиноборствами (плавання, вільна та греко-римська боротьба).

Наукова новизна полягає у спробі з'ясувати якісні відмінності поведінкової складової Я-концепції у підлітків, які займаються різними видами спорту.

Для визначення стилю реагування підлітків у конфліктних ситуаціях ми використали методику К.Томаса. Для узагальнення та представлення даних дослідження ми обчислили середні показники міри прояву кожного стилю для підлітків, які займаються різними видами спорту: плавання, баскетбол, боротьба вільна та греко-римська.

Порівнюючи найбільш виражені стилі реагування, ми визначили, що у спортсменів, які займаються боротьбою, яскраво виражена схильність до компромісу (у 50% досліджуваних). На нашу думку, цей факт зумовлений специфікою боротьби, як виду спортивної діяльності. Так, наприклад, у поєдинку двох борців, коли сильніший борець здійснює занадто великий тиск на суперника слабший подає умовний сигнал, стукаючи долонею по мату. Таким чином слабший визнає свою поразку, а переможець в цей момент повинен зупинитися. У конкурентній боротьбі суперники, навіть перемагаючи, зважають на дії та сигнали один одного, що може пояснити схильність борців до компромісу. Жоден з досліджуваних борців не виявив схильності до уникнення, що також є характерним для умов борівського поєдинку, де відмова до початку турніру є невластивою юним спортсменам.

Підлітки-баскетболісти більшою мірою (36%) схильні до пристосування та більше за інших (11%) схильні до уникнення, що можна пояснити специфікою командної гри, для якої є характерною невизначеність ролей між спортсменами та висока динаміка змін позицій спортсменів на полі, що вимагає пристосування до зміни ситуації у грі та до членів своєї команди.

У волейболістів яскраво проявляється схильність до конкуренції (31%) та співпраці (29%). Пояснення цих результатів можна теж знайти у особливостях самої гри, де є чіткий розподіл ролей в команді, зміна, яких відбувається у певній послідовності та може визначатися капітаном команди, що впливає на рівень конкуренції всередині команди. Водночас, для гравців однієї команди існує необхідність взаємодіяти, що пояснює досить високий рівень співпраці у підлітків-волейболістів.

Найбільш схильні до конкуренції плавці (37,5%). Для цих

спортсменів-єдиноборців не має значення, на якому етапі подолання дистанції знаходиться суперник. Важливим є лише те, щоб він був позаду. Такі умови спортивних змагань у плаванні сприяють формуванню високого рівня конкуренції.

Отже, вид спорту, яким займаються підлітки, позначається на їхньому стилі реагування у конфліктних ситуаціях. Так спортсмени-єдиноборці схильні до конкуренції (плавці) та компромісу (борці), підлітки, які займаються командами видами спорту (волейболісти та баскетболісти), більше за інших схильні до співпраці та пристосування. Результати даного пілотного дослідження спонукають до подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

Меднікова Г.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВІДНИХ СТАВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НЕВРОТИЗАЦІЇ

Зростання напруженості у сучасному суспільстві в цілому позначається і на міжособистісних стосунках підлітків. Разом із тим, спілкування є провідною діяльністю підліткового віку. Саме в цей період особливо гостро виявляється потреба в міжособистісних контактах. Інтенсивність даної потреби може бути такою високою, що вона стає центром усіх життєвих устремлінь підлітка. Спілкування виступає домінантою підліткового періоду, тобто впливає на розвиток буквально всіх психічних утворень, функцій, у тому числі і на формування особистості. Незадоволеність потреб підлітка у міжособистісному спілкуванні може призводити до відчуження, напруження, дискомфорту, стресів та, як наслідок, до невротизації особистості. Але і сама успішність у спілкуванні з однолітками залежить від таких особливостей як ставлення підлітка до свого оточення і до себе.

Невротизація – це легкість виникнення і вираження невротичної симптоматики. Невротизацію можна представити як варіативну особистісну змінну, яка відображає як динамічно змінюються особливості людини, її стани, так і відносно більш статичні властивості особистості. Ознаками невротизації є швидка втомлюваність, порушення сну, знижений настрій, підвищена дратівливість, збудливість у поєднанні зі швидкою виснажуваністю, наявність страхів, тривоги, невпевненості у собі (Шкода К.В., 2016). Найбільш вразливою до невротизації людина стає у період вікових криз. Одним з кризових періодів в житті людини є підлітковий вік. Легкість подолання підліткової кризи багато в чому визначається успішністю спілкування з однолітками та специфікою провідних ставлень особистості підлітка. Проблема провідних ставлень особистості по різному вирішується науковцями, але практично всі дослідники, що займалися цим

питанням серед провідних ставлень особистості виділяють ставлення особистості до себе та до інших (Ананьєв Б.Г., 1980; Бодальов О.О., 1988; Лісіна М.І., 2009; Приходько Ю.О., 1997; Рубінштейн С.Л., 2012).

Виходячи з вищезазначеного, метою нашого дослідження було визначення особливостей ставлення до себе і свого оточення підлітків з різним рівнем невротизації. У дослідженні були використані такі методики: «Шкала для психологічної експрес-діагностики рівня невротизації», «Колірний тест ставлень» О.М. Еткінда, «Тест малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга. При математико-статистичній обробці даних використано Н-критерій Краскела-Уолліса та U-критерій Манна-Уїтні. У дослідженні брали участь 70 підлітків, по 35 учнів з високим і низьким рівнем невротизації. Рівень невротизації встановлювався за результатами застосування «Шкали для психологічної експрес-діагностики рівня невротизації».

Серед підлітків з високим рівнем невротизації на статистично значимому рівні ($p < 0,01$) переважають особи, для яких більш характерні інтрапунітивні за своєю спрямованістю реакції у фруструючих ситуаціях. Такі підлітки склали 60% від загальної кількості підлітків даної групи. Підлітки з перевагою екстрапунітивних і імпульсивних реакцій представлені однаковою мірою (по 20%). Серед підлітків з низьким рівнем невротизації практично однаковою кількістю представлені досліджувані з перевагою екстрапунітивних (40%) і інтрапунітивних (37,14%) реакцій. У 22,86% підлітків даної групи визначена перевага імпульсивних реакцій. Але відмінності у представленості реакцій різної спрямованості не досягають в цій групі статистично значущого рівня.

Ставлення до себе підлітків з низьким рівнем невротизації є значно більш позитивним, ніж ставлення до себе підлітків з високим рівнем невротизації ($p < 0,01$). Крім того ставлення до себе 57,14% підлітків з високим рівнем невротизації відрізняється амбівалентністю, яка була визначена при порівнянні валентності та нормативності кольорних асоціацій підлітків. За групою підлітків з низьким рівнем невротизації амбівалентність ставлення до себе визначена лише у 11,43% досліджуваних.

Дослідження особливостей ставлення підлітків з різним рівнем невротизації до членів родини й друзів показало, що підлітки з низьким рівнем невротизації характеризуються більш позитивним ставленням до представників обох цих категорій. Аналіз відмінностей усереднених показників рангів кольорів, що асоціювалися з друзями і членами родини, за групами підлітків з високим і низьким рівнем невротизації показав їхню статистичну значущість. Ставлення до найближчого оточення у підлітків з високим рівнем невротизації в більшості випадків виявилось негативним. По групі підлітків з низьким рівнем невротизації спостерігається комбінація позитивного ставлення як до членів родини, так і до друзів, або комбінація негативного ставлення до однієї з категорій і позитивного ставлення до інших. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що підлітки з

високим рівнем невротизації перебувають у найбільш травматичній ситуації розвитку й життєдіяльності, тобто несприятливими є як стосунки в колі родини, так і стосунки з ровесниками, що, у свою чергу, приводить до формування негативного ставлення підлітка й до родини, і до ровесників. Такий характер ставлень, регулюючи поведінку підлітка, може призводити до ще більшого погіршення його стосунків з найближчим оточенням. Слід зазначити, що ставлення до родини і друзів, як і ставлення до себе, у більшості підлітків з високим рівнем невротизації (65,71%) відрізняється амбівалентністю. Можна припустити, що в основі амбівалентного ставлення до близького оточення лежить невротична потреба в любові та схваленні (Хорні К., 2006).

Отже, за результатами проведеного дослідження визначені особливості провідних ставлень, в якості яких розглядалися ставлення до себе і до близького оточення, підлітків з високим рівнем невротизації, що відрізняють їх від однолітків з низьким рівнем невротизації.

Мелешенко М. О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПРОБЛЕМА САМОТНОСТІ І УСАМІТНЕННЯ У СУЧАСНОМУ МІСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ І НАСЛІДКИ

У кожного з нас настає момент, коли хочеться усамітнитися від зовнішнього світу і зануритися в свій особливий, нікому не доступний внутрішній світ. Наскільки це вважається нормальним? І які ж виникнуть наслідки після такого «бажання»?

З точки зору психології, слово «самотність» найчастіше має негативний відтінок і є ознакою душевного неблагополуччя. На думку Лаврової, самотність – це привід для психоаналізу, що і ділить людство на дві великі групи: ті, хто змогли вирватися з самотності і ті, хто не зміг.

Відповідно, ті хто, відносяться до другої групи, ризикують надалі «придбати» невротичну самотність – особливе психічне переживання, яке унеможливує повноцінне людське існування. Все життя людини, що страждає невротичною самотністю, – ланцюг невдач на тлі безперервного страждання.

Самотність-усамітнення має більш позитивним відтінок в порівнянні з вище розглянутим варіантом. Якщо в першому випадку (невротична самотність) людина ізолюється, щоб уникнути нових розчарувань, то при другому випадку – щоб переосмислити себе як особистість і потім повернутися вже з бойовим настроєм.

Отже, які ж існують причини, котрі сприяють виникненню як невротичної самотності, так і самотності-усамітнення?

По-перше, це нелюбов до себе. Багато людей впевнені, що причина їх самотність криється в тому, що їх ніхто не любить. Вони ставлять хрест на

собі, і від цього утворюється замкнене коло: зі мною щось не так, значить, мені судилося бути самотнім. Відповідно, такі люди ніби оточені захисним коконом, крізь стінки якого пробитися практично неможливо.

По-друге, це недовіра. Дана проблема йде з дитинства. Перед людиною стоїть приклад батьківських відносин, які будувалися на недовірі і нерозумінні. Надалі, дитина вже на підсвідомому рівні переносить такий «досвід» в своє доросле життя. Вона відноситься до всього з підозрою, поступово захищаючи себе від суспільства.

Третя причина – це вигадка і реальність. Це проявляється в нездатності небажанні «знімати рожеві окуляри» і вчитися пристосовуватися до реальної картини. Проблема полягає в тому, що світ ділиться на чорне і біле. І кожному з нас потрібно навчитися сприймати обидва кольори і розуміти, що в нашому житті має бути присутнім як добро, так і зло. На жаль, не всі усвідомлюють цю просту істину, тому і ховаються за стіною самотності.

Довге перебування наодинці з самим собою – це ризик. Багато наукових досліджень стверджують, що самотність негативно впливає на життєво важливі функції організму людини. Це призводить до виникнення захворювання серцево-судинної системи, захворювання шлунково-кишкового тракту і захворювання дихальних шляхів. У самотніх людей важче проходить перебіг захворювання, і пояснюється це відсутністю необхідного догляду.

У психологічному плані у людей-одинаків збільшується ризик когнітивних порушень, в тому числі хвороби Альцгеймера.

Ми народжені для того, щоб спілкуватися, знаходити собі друзів, любити, творити. Тому кожному з нас важливо і необхідно відчувати себе членом суспільства, щоб з гідністю пройти життєвим шлях і уникнути фізичних і психологічних проблем, які виникають через елементарну відсутність спілкування.

Миронович Б.С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

СТАВЛЕННЯ ДО ТІЛА ЯК ПРОЕКЦІЯ СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕРІ

Сучасна наука має, на даний момент, безліч цікавих даних про людський організм, його функції, анатомію і фізіологію. Ми маємо на меті доповнення цих знань соціальними та психологічними аспектами. Зокрема, розглянути динаміку стосунків між матір'ю і дитиною у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до тіла.

За визначенням ВООЗ здоров'я – це благополуччя і гармонія на всіх рівнях життя, а не тільки відсутність хвороб. Буття людини складається з фізичного, психологічного, соціального і духовного. Це єдина система. Коли один зі стовпів цієї системи дає збій, інші, також будуть руйнуватися.

Здоров'я – наше ставлення до тіла. Де останнє – суттєва сфера нашого життя. В результаті цих відносин, якість нашого життя може суттєво підвищитися або знизитися.

Наприклад, в одному дослідженні літніх людей запитували, про що вони найбільше шкодують в кінці свого життя. Як не дивно, одна з чотирьох головних і постійних відповідей була – варварське ставлення до тіла: харчувалися неякісно, не займалися належним доглядом за тілом і не робили профілактики хвороб.

Є велика кількість людей, які ставляться до тіла механістично, тобто як до службової машини, не прислухаються до нього, слухають і використовують поради і концепції, придумані кимось, колись, для когось. Аби воно (тіло) виконувало завдання, якими ми стурбовані на даний момент, а потім що буде те й буде.

Корінь питання криється в динаміці взаємин з матір'ю. Тіло і мати тісно пов'язані. Якщо роз'яснювати на елементарному рівні, то наше тіло складається з тіла матері. Тобто, з моменту зачаття ембріон бере клітини для побудови свого організму з тіла матері. Цікавим моментом є уявлення про те, що всі клітини організму повністю заміщаються за певний проміжок часу, приблизно за 7 років.

З усього вище сказаного можна зробити наступний висновок – тіло сформовано матір'ю. Ставлення до тіла, це ставлення до матері. Тобто, як до дитини ставиться мати, потім дитина буде ставитися так само до свого тіла і до матері. Є пряма залежність, між тим, на скільки ми задоволені своїм тілом і тим, наскільки ми себе ототожнюємо з ним. Чим нижче рівень задоволеності тілом, тим вище дисоціація від нього. Досить явно простежується динаміка взаємин з матір'ю, у людей з розладами харчової поведінки або ожирінням. Системно-феноменологічний підхід розглядає людину, що страждає ожирінням, як символічно «наїдаючих» в собі мати (Б. Хеллінгера Г. Вебер). В цьому є істина. Наприклад, їжею ми заїдаємо тривогу і провину. Наша емоційна стабільність залежить від контакту з матір'ю. Після усвідомлення та опрацювання всіх моментів з матір'ю можна довіряти та жити в гармонії зі своїм тілом.

Надьон В. П.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах проведення змін та реформування в освітній системі, а особливо в початковій школі (впровадження НУШ) необхідно розуміти умови за яких можливо здійснювати результативне навчання в 1-4 класах. Для забезпечення повноцінного та успішного навчання в умовах початкової школи вчителям, педагогам та психологам необхідно, *перш за все*, знати психологічні особливості дітей цієї вікової групи. Як відомо, *навчання*

основна (провідна) діяльність дітей початкової школи. *Які ж зміни відбуваються в розвитку дитини в період навчання в молодших класах?*

В цей період, діти легко вирішують складні проблеми, які передбачають розмірковування, проте, їм необхідна опора на видимість, розвивається образне мислення. *Візуально-образне мислення, в 1-4 класах, переходить в вербально-логічне.*

Сприйняття, стає синтезуючим завдяки зв'язкам між компонентами сприйманого, які є об'єктом навчання дітей, але воно ще не є диференційованим. Ось чому, школярі початкової школи плутають букви та цифри, що за зовнішнім виглядом, формою, методами написання та вимовою схожі між собою.

Особливо цікавими є зміни в *творчому мисленні* учнів. Основою для розвитку творчого мислення та уяви учнів 1-4 класів є добре розвинена уява, яка продовжує розвиток під впливом комплексу спеціальних програм. *Отже, мислення, сприйняття, уява, творче мислення дитини зазнають неабияких змін і трансформацій. Що ж відбувається з пам'яттю учнів початкової школи?*

Пам'ять учнів цього віку розвивається двома шляхами: *довільному та значущому*. Особливо варто підкреслити те, що на протигагу дошкільному віку, молодший шкільний вік характеризується здатністю до запам'ятовування матеріалу, навіть *за відсутності цікавості* до нього. Що ж до механічної пам'яті, то вона достатньо розвинена, а семантична пам'ять продовжує вдосконалюватися.

Говорячи про такі явища як *концентрація, стійкість уваги* в молодшому шкільному віці необхідно сказати, що вони розпочинають процес формування. Зазначимо, що *довільна увага* завершує процес становлення лише до кінця навчання в молодших класах та *відбувається даний процес саме завдяки проведенню навчальної діяльності*.

Що ж відбувається з *емоціями* дітей в даний період? Мусимо зазначити, що *емоційна сфера* учнів стабілізується саме в початковій школі. Для цього ж віку притаманними є *ріст страхів та побоювань*. Враховуючи вище зазначені особливості молодших школярів, необхідно підкреслити важливість знань для вчителів початкової ланки ЗОШ та психолого-педагогічного персоналу в галузі психологічного розвитку дітей 6 – 11 років з метою забезпечення комфортного навчально-виховного середовища та якісного освітнього процесу.

Період навчання в 1-4 класах це час інтенсивного розвитку *інтелекту*, який впливає на розвиток усіх функцій (процеси психіки інтелектуалізуються і стають усвідомленими).

Найзначнішим новоутворенням інтелекту школярів початкових класів є *усвідомлення* процесів психіки, їхнє посередництво, що є можливим завдяки засвоєнню системи наукових понять.

Як відомо для даного періоду навчання є характерним формування

аргументованого і абстрактного (абстрактного вербально-логічного) мислення, це, в свою чергу, дає змогу до перебудови процесів пізнання.

Школярі 6(7)-11 років мають змогу не лише засвоювати концепції наук, але й згодом провадити над ними роботу. Цю можливість учням надають мислення, пам'ять та сприйняття. Отже, ми маємо змогу говорити про *довільність когнітивних процесів (окрім інтелекту), розвиток навчальної діяльності, появу рефлексії*. Розвиток когнітивних функцій мають зв'язок з *контролем та регуляцією* поведінки.

Для дітей даного віку характерними є недостатність аналізу сприйняття та диференціації об'єктів. Це пов'язано з тим, що спостереження все ще продовжує свій розвиток.

В період навчання в молодших класах ЗОШ діти здатні до проведення самостійного планування, сприйняття і свідомого виконання запланованого, що надає можливість знаходити саме головне. Ми можемо говорити проте, що саме в даний період та при допомозі вчителя формується довільність спостереження при розв'язанні задач. Говорячи про довільність уваги дітей під час навчання в початковій школі, ми хочемо зазначити її недостатній розвиток. Зазначимо, що в першому класі мимовільна увага є домінантною, а вже в другому класі деякі діти набувають здатності до довільної уваги, яка продовжує розвиватися під час навчання в третьому та четвертому класах початкової ланки. *Хочемо зазначити, що свідомо концентрація уваги на виконання вправи – це один з головних здобутків навчання в початкових класах.*

Нестеренко М.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ГЕНДЕРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ У МОЛОДІЙ СІМ'Ї

Підвищення уваги до стану сучасної молодої сім'ї свідчить про численні соціально-психологічні проблеми в її становленні та функціонуванні. Найважливішою з них є проблема сімейних стосунків, оскільки майже завжди в процесі адаптації подружжя один до одного виникають певні труднощі в їх побудові. Серед психологічних чинників успішності даних стосунків особливе значення мають такі, як розподіл і реалізація сімейних ролей, формування ставлення молодого подружжя до різних сторін рольової поведінки в сім'ї та особливості статево-рольової диференціації в сім'ї, яка включає уявлення чоловіка та жінки про подружні ролі, рольові установки, рольову поведінку та гендерну ідентичність (Ю.Є. Альошина, 2002, Лень Т, 2007).

Залежно від особливостей розподілу ролей в сім'ї розрізняють дві її основні форми: традиційну та егалітарну. Маючи своїм підґрунтям гендерну нерівність, традиційна побудована на домінуванні однієї статі, як правило,

чоловічої, на чіткому розподілу ролей і видів діяльності, згідно з яким тільки чоловік розподіляє матеріальні ресурси та приймає життєво важливі рішення щодо дружини, дітей, а жінка у всьому підпорядковується чоловікові. В традиційних (патріархальних) сім'ях батько виконує предметно-інструментальні, а мати емоційно-експресивні ролі. Проте, сім'я може бути матріархальною, що свідчить про домінування і підпорядкування сімейного життя особі жіночої статі.

Егалітарна сім'я побудована на засадах партнерства, розподіл влади несе ситуативний характер залежно від можливостей і ситуації, ролі між чоловіком і дружиною розподіляються порівну, на основі взаємної домовленості, рішення приймаються колегіально. Попри те, що соціально-економічні зміни зумовили орієнтування чоловіків і жінок на партнерські стосунки у шлюбі й поза ним, егалітаризація сімейних ролей значно відстає від зростаючої активності жінок у соціальній сфері (Т.В.Говорун, 2006, П.П. Горностай, 2007).

Формування рольової структури молодого сім'ї є однією з головних сторін її становлення як соціальної і психологічної спільності, адаптації подружжя один до одного і вибудовування певного стилю сімейного життя. У працях, присвячених початковій стадії сімейного циклу, вказано, що для цього періоду характерні конфлікти під час розподілу та виконанню сімейних ролей, неузгодженість установок подружжя у сфері життєвих ролей, що суттєво впливає на стабільність шлюбу (К.М. Белогай і М.А. Кускова, 2011; Тихомандрицька О.А., 2015). Особливий вплив на процес виникнення рольової структури молодого сім'ї можуть надати існуючи у подружжя уявлення про гендерні ролі та гендерні стереотипи.

Гендерні ролі, як вид соціальних ролей, мають нормативний характер, виражають певні соціальні експектації, виявляються в поведінці. У суспільстві вони існують у контексті певної системи соціальних норм, стандартів, які визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї і суспільстві. Причому норми та очікування розглядаються як консенсус, узгодженість між людьми про те, яка гендерна поведінка є правильною або неправильною. Різне розуміння гендерних ролей призводить до втрати взаєморозуміння. Прийняття і засвоєння індивідом певної гендерної ролі дає йому гендерну ідентичність, з якою надалі співвідносяться самосвідомість особистості і всі властивості її поведінки (І. Кльоцина, 2006).

На рівні культури гендерна роль існує в контексті стереотипів маскулінності/фемінності, які, за Е. Іглі, є соціальними нормами, правилами, що визначають поведінку чоловіків і жінок в суспільстві. В літературі гендерні стереотипи визначаються як узагальнені уявлення про моделі поведінки та риси характеру, які відповідають поняттям «маскулінність» і «фемінність». У традиційній моделі маскулінність (чоловіче) асоціюється з силою, енергійністю, агресивністю, безстрашністю

тощо, а фемінність (жіноча) – зі слабкістю, пасивністю, емоційністю. Згідно гендерним стереотипам головними соціальними ролями жінок вважають сімейні, чоловіків – професійні (керівник). Відповідно й оцінка успішності особистості зв'язана з виконанням цієї ролі. Так, чоловіків оцінюють за професійними успіхами, а жінок – за господарськими вміннями, наявністю родини та дітей.

Поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині незалежно від статі дістало назву адрогінності, яка знімає обмеженість чоловічих і жіночих ролей, передбачає багатий арсенал і гнучкість гендерної поведінки людини в різних сферах, насамперед сімейній.

Гендерні стереотипи та гендерні ролі існують в єдності і протилежності. Єдність полягає в тому, що гендерні стереотипи, які домінують в суспільстві, формують гендерну поведінку та гендерні ролі, а протилежність у тім, що гендерні стереотипи за своїм змістом консервативніші за гендерні ролі, їх виникнення визначається існуючими гендерними ролями (Тіхомандрицька О.А., 2015).

Останніми роками спостерігається трансформація традиційної системи диференціації гендерних ролей, що зумовило поширення егалітарних подружніх стосунків і, відповідно, визначило зміни в культурних стереотипах маскулінності/фемінності, які стали менш полярними (І.С. Кон, 1981). Дослідники стверджують, що стереотип фемінності включає більше жіночих якостей, а стереотип маскулінності все більше фемінності. Відбувається певна фемінізація чоловічої поведінки й маскулінізація жіночої, що позначається на таких сферах, як сім'я, вибір професії тощо (М. Кімел, 2003).

Сучасна молода сім'я зазнає різючих змін у ході переходу від жорсткої гендерної типізації до норм, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок, а також гендерних рис, тобто психологічних та поведінкових характеристик, притаманних для чоловіків і жінок. Характерною ознакою таких змін є невизначеність норм, регулюючих шлюбно-сімейні, рольові відносини в сім'ї, що викликає у подружжя психологічний дискомфорт, ускладнює процес становлення статево-рольової структури молодой сім'ї.

Невизначеність гендерних норм, утворення різних моделей гендерних ролей, що не завжди узгоджується з існуючими гендерними стереотипами ставить перед молодую родиною низку проблем, зокрема необхідність вибору власного способу рольової взаємодії. Причому, якщо засвоєні подружжям моделі розподілу сімейних ролей через їх різноманітність неузгоджені, а вимоги завищені, сім'я явно є конфліктною, що негативно впливає на шлюбну адаптацію.

Обухівська А. Г.

*Український науково-методичний центр практичної
психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Однією з базових потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку є необхідність в якомого ранньому і цілеспрямованому навчанні і вихованні. Відомо, що наявність порушення у будь-якій із сфер розвитку дитини (сенсорній, моторній, комунікативній, пізнавальній) може загалом серйозно ускладнити його перебіг, стати причиною уповільнення, відставання, а то й відхилення від середньостатистичних показників вікової норми.

Тим часом реалізація освітніх потреб таких дітей істотно залежить від оцінки їхніх індивідуальних особливостей розвитку, сильних і слабких сторін, від можливостей інтелектуального розвитку, ступеня збереженості когнітивного і соціального функціонування. Мета такої оцінки пов'язана безпосередньо із забезпеченням якісної освіти, яка базується на врахуванні реального потенціалу розвитку дитини в навчальному процесі.

В системі освіти України експертну оцінку розвитку дітей з особливими освітніми потребами (згідно «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 – комплексна оцінка розвитку дитини) віднедавна здійснюють новоутворені установи – інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) та практичні психологи закладів освіти, в яких такі діти навчаються. Функція вивчення когнітивних і особистісних особливостей дитини психологами передбачається в низці нормативно-правових документів (як працівників ІРЦ, членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями в розвитку, які здобувають освіту в умовах інклюзії).

Одним із найбільш відповідальних завдань в комплексній оцінці розвитку дитини є отримання достовірної інформації про збереженість її інтелектуальних функцій, які лежать в основі засвоєння знань, набуття навчальних умінь та навичок. Такої інформації потребує насамперед педагог, який провадить освітню діяльність в умовах інклюзивного навчання. Він має бути переконаним у правильності застосування своїх педагогічних зусиль, у виборі прийомів, обсягу і складності навчальних завдань тощо. У зв'язку з цим завданням практичного психолога є необхідність надати максимально розгорнуту і деталізовану психолого-педагогічну характеристику загальних навчальних здатностей дитини, набутих вікових компетентностей, яка потрібна, з одного боку, для

відмежування справжнього порушення інтелектуальної діяльності від схожих станів, зокрема, затримки психічного розвитку церебрального генезу та інших варіантів відставання на тлі збережених передумов нормального розвитку, а з іншого – для означення індивідуальних освітніх потреб, цілей, планування освітнього процесу, складання індивідуальної програми розвитку, здійснення належних адаптацій чи модифікацій.

Під час вивчення дітей з порушеннями розвитку важливим завданням є з'ясувати наявність зниження інтелектуального розвитку та його характер. Адже сам факт невідповідності розвитку дитини віковим нормам частіше всього є відомим і стає мотивом для звернення батьків щодо проходження експертної оцінки. Визначальним при цьому є необхідність диференціювати стан дитини. Це важливо з огляду на те, що зовнішня картина відставання у дітей з різними причинами його виникнення (особливо це стосується дітей дошкільного віку) часто буває дуже схожою, збігається за багатьма проявами поведінки, комунікації, труднощів. Передовсім це: педагогічна занедбаність, деривація у зв'язку із мікросоціальним неблагополуччям, порушення інтелекту легкого ступеня, затримка психічного розвитку, аутизм, тяжке порушення мовлення, рання туговухість тощо. Такі стани якісно відмінні. Мають своєрідну картину проявів (Лубовський В. І., 1989; Обухівська А. Г., 1998). Вони зумовлені неоднаковими причинами виникнення дизонтогенезу і потребують різних корекційно-розвивальних заходів. Психологу необхідно за зовні схожими психологічними проявами оцінити характер відставання, його стійкість, передбачити динаміку подолання.

Першочерговим завданням психолого-педагогічного вивчення дитини з відхиленням в розвитку є оцінка стану її інтелектуального розвитку, який в кінцевому рахунку визначає засвоєння нею знань, умінь, навчальних навичок і формування соціального досвіду. Своєрідність психодіагностики порушеного розвитку полягає також у врахуванні того фактору, що при ньому не існує виразних вікових норм, на які можна було б орієнтуватися. Головними показниками при цьому виступає якісна своєрідність розвитку при кожному виді порушення, котре визначається не кількістю прожитих років, а, по-перше, характером/тяжкістю ушкодження, яке призвело до виникнення відхилення у розвитку, і, по-друге, адекватністю соціального середовища, в якому дитина виховується.

В психодіагностиці відхилень у розвитку дітей історично склались різні підходи. Найбільш відомими є психометричний, комплексний, діагностико-навчальний, нейропсихологічний. Кожному з них відповідають свої методи вивчення, способи обробки даних і критерії оцінки (Обухівська А. Г., 2016).

В роботі сучасних інклюзивно-ресурсних центрів для комплексної оцінки розвитку дітей визначено діагностичний інструментарій, серед яких: методика дослідження інтелекту (Векслер) невербальна методика вивчення інтелекту (Лейтер); методика вивчення поведінки, уваги (Коннерс); опитувальник батьків щодо проявів аутизму у дітей (CARS.); психологічний соціальний профіль когнітивного розвитку (ПЕП- Р для оцінки розвитку дітей з аутизмом).

Безумовно позитивним є той факт, що розширюється діапазон використання в українській освітній практиці досі мало доступних діагностичних засобів в роботі практичних психологів, корекційних педагогів для оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами; підвищується рівень професійної компетентності названих фахівців у контексті світових практик.

Як психометричні засоби психодіагностики названі методики дають можливість визначати рівень розвитку на основі кількісної оцінки дітей з порушеннями розвитку за формалізованими показниками: балами, стандартизованими шкалами, тестами. У світовій практиці такі засоби визнаються як об'єктивні і доказові на противагу описово-оціночним (якісним), що характеризують поведінку дитини, її реакції, способи виконання предметних, ігрових дій, навчальних завдань через їх доцільність, раціональність тощо. Проте найбільшим недоліком стандартизованих методик є обмежена можливість надання допомоги дітям, що часто унеможливує їх використання в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Тому названі діагностичні засоби за визнанням і зарубіжних фахівців, і вітчизняних практиків далеко не завжди задовольняють потреби практики у вивченні індивідуальних особливостей розвитку.

Для комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами не можна обмежуватись кількісними показниками, вони мають доповнюватися психолого-педагогічним вивченням дитини, що передбачає якісну (описову) оцінку, досягнень дитини, її можливостей, інтегральних навчальних здатностей, кількість і якість особистісних змін, які спостерігаються у процесі засвоєння знань і соціального досвід. Особливо це стосується дітей з тяжкими і складними порушеннями психофізичного розвитку. Виявити особливості розвитку таких дітей вдається лише за умови психолого-педагогічного вивчення, включення їх у активні форми взаємодії і якісного аналізу особливостей доступної їм діяльності (Лубовський В. І., 1989; Обухівська А. Г., 1998; Стадненко Н. М., 1991).

В організації вивчення індивідуальних особливостей розвитку, загальних здатностей до навчальної діяльності ми виходимо позицій діагностико-навчального експерименту, котрий ґрунтується на ідеях

Л. С. Виготського, В. І. Лубовського, А. І. Іванової, Н. М. Стадненко. Сутність цього підходу полягає в орієнтації на зону найближчого розвитку дитини і активному наданні їй допомоги під час взаємодії в умовах доступної їй діяльності. При цьому головним критерієм оцінки виступає навчуваність як інтегральна здатність до оволодіння способів дій, навчальних знань та умінь і можливостей їх застосування у власній практичній діяльності.

Багато прогресивних психологів вважають такий підхід у вивченні дитини з порушеннями найбільш справедливим, адекватним і продуктивним, оскільки створює сприятливі умови, по-перше, для включення її у процес виконання діагностичних завдань, по-друге, для отримання достатньої і достовірної інформації не лише про її актуальні, але й потенційні можливості, які об'єктивуються в особливостях процесу виконання доступних для її віку пізнавальних завдань. Вивчення навчуваності вимагає розробки спеціального діагностичного інструментарію і чіткої технології його застосування. З цією метою вітчизняними вченими була розроблена методика диференційної діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку дітей під керівництвом видатного вченого в галузі спеціальної психології Н. М. Стадненко. Названа методика широко відома. Вона має науково-теоретичне обґрунтування і імплементує ідеї вивчення загальних навчальних здатностей дитини у процесі короткотривалого експериментального навчання, коли її, навчаючи, цілеспрямовано вивчають.

На сьогодні розроблена методика і технологія її використання у вивченні навчуваності дітей молодшого дошкільного віку. Методика являє собою комплекс спеціально розроблених навчально-ігрових завдань. Методом вивчення виступає діагностико-навчальний експеримент. Він передбачає всебічну підтримку активності дитини під час виконання нею запропонованих завдань. Особливості навчуваності конкретизується у комплексі різноманітних показників, що складають її внутрішній і зовнішній компонент і забезпечують здійснення інтелектуальної діяльності. У дошкільників молодшого віку внутрішній (інтелектуальний) компонент навчуваності реалізується в здатності до перцептивного узагальнення (ідентифікації, співвіднесенні об'єктів, моделюванні) та раціональності дій. Зовнішній компонент навчуваності складають навички взаємодії дитини з дорослим. Процес виконання завдань характеризується низкою діагностично значущих показників, що характеризують загальні здатності до засвоєння знань, складають основу якісного аналізу одержаних даних, який ґрунтується на оцінці виділених нами процесуальних характеристик діяльності та складових навчуваності і є важливими для оцінки інтелектуального розвитку дитини.

Детальний опис діагностичної методики і технологія її використання представлені у посібнику «Консультативно-діагностичний супровід дітей з

особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» (Обухівська А. Г., 2016).

Обухова Н. О.

*Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди, м. Харків*

РІЗНОМАНІТНІСТЬ ПОГЛЯДІВ НА ПОНЯТТЯ КОПІНГ- ПОВЕДІНКА

У сучасній психологічній науці існує декілька підходів до вивчення та розуміння поняття копінг-поведінка. Це обумовлено різним поглядом науковців на механізми захисту, подолання стресу та вплив на особистість. До основних підходів відносять диспозиційний, особистісних рис та когнітивно-біхевіоральний.

Диспозиційний підхід базується на вивчення та виявлення індивідуально-психологічних особливостей, що приводять до конструктивного опанування труднощів та впливають на стиль подолання впливу стресу. В даний підхід входить его-аналітична модель З. Фрейда, виокремлені стилі копінг-поведінки, що являють собою стійкі особистісні утворення та риси особистості. Індивідуально-психологічні особливості людини являють собою предикторами подолання, внаслідок чого виявляються ефективні та неефективні стилі опанування стресу. Підхід базується на основах психоаналізу та впливу механізмів захисту, що захищають від внутрішніх загрозливих факторів та не допускають їх вплив на свідомість.

В підході особистісних рис основним положенням являється припущення, що поведінка людини при подоланні стресу можливо прогнозувати на основі індивідуально-психологічних особливостей чи схильності до подолання стресу. При цьому не враховується контекст впливу зовнішніх чинників.

Когнітивно-біхевіоральний підхід став основою для великої кількості сучасних концепцій стресу. Цей підхід ґрунтується на оцінюванні подолання стресу в залежності від наявних стресових умов чи ситуацій. На наміри та дії людини при подоланні стресу впливає взаємозв'язок між особистістю та контекстом стресової ситуації. Розглядається рухомі та мінливі обумовлені ситуаціями чинники стресу, які обумовлюють вибір певної копінг-поведінки. Вивчають специфічні стратегії, які ефективні в певних ситуаціях. В цей підхід входить модель Р. Лазаруса, в якій приділяють увагу впливу когнітивних факторів на копінг-поведінку. Структура копінг-поведінки за даним підходом, це сприймання стресу – когнітивна оцінка – генерування стратегій подолання – оцінка результату дій.

Одинець О. А., Шукалова О. С.

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, м. Харків

Міжнародна наукова школа Універсології, м.Дніпро

ВИКОРИСТАННЯ СЕМИРІВНЕВОГО ПІДХОДУ, ЯК ПРИРОДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО І ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Сучасна наука, як психологія, так і медицина, в пошуках істини, поглибилася у частковості, і знайшла безліч важливих деталей для допомоги людині, при цьому, втративши важливий момент єднання людини з законами природи. В даний час актуальним стає максимальне повернення до природності людини. Цим питанням займається сучасний напрямок медицини – холістична медицина, яка розглядає людину цілісно, об'єднуючи традиційні і нетрадиційні методи лікування, в тому числі такий суміжний напрям медицини і психології, як психосоматика. Незважаючи на зусилля багатьох авторів: (Александр Ф., Малкіна-Пих І.Г., Ракітіна М., Хамер Р.) не вдається побачити чіткого системного взаємозв'язку між природними законами, психологічним станом і фізичним здоров'ям людини.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку і закономірностей виникнення захворювань людини з психологічним станом і особливостями її життєдіяльності, через призму семирівневого підходу.

Число сім характеризує відому людині структуру світу: сім кольорів веселки, сім нот октави, в космології – сім головних планів і підпланів існування, а в підрахунку часу – сім днів тижня.

Про семирічність говорять багато джерел давнини. Ще в стародавній Греції Гермес Трисмегіст ввів сім діалектичних принципів розвитку життя (Курбатов Д.С., 2018). Ці сім принципів організації і розвитку життя іноді ще називали загальними законами розвитку.

Спіраючись на ці закони, ми бачимо, що будь-яка система життя буде включати семирічність. Структура системи формується як причинно-наслідкові зв'язки явищ навколишнього світу (2й і 6й закони Гермеса).

Н. В. Маслова, описує 7 рівнів розвитку управління людської цивілізації (ЛЦ) (Маслова, Н.В., 2009):

7 Нескінченна Загальна Гармонія управління ЛЦ,

6 Ієрархія систем управління ЛЦ,

5 – Еволюція систем управління ЛЦ,

4 – Самоорганізація систем управління ЛЦ,

3 – Управління в системах ЛЦ,

2 – Енергія систем управління ЛЦ,

1 – Елементи систем управління ЛЦ,

0 – Філогенетичні завоювання, що передують виникненню управління в людській цивілізації (ЛЦ).

Американський психолог Абрахам Маслоу в роботі «Теорія людської

мотивації» описав одну з найвідоміших теорій мотивації – теорію ієрархії потреб, де вказав сім основних потреб людини: фізіологічні, безпека, любов / приналежність до чого-небудь, повагу, пізнання, естетичні, самоактуалізація (Маслоу А., 2009).

Але, не дивлячись на популярність теорії потреб, вона не була підтверджена науково, і сам Маслоу вказував, що порядок в ієрархії може змінюватися. (Листи до Hall і Nougaim, 1923).

Вперше про семирічності будови людини і 7 енергетичних центрів організму згадується в індійських медичних трактатах, переведених Джоном Вудрофф, більш відомим під ім'ям Артур Авалон (Artur Avalon, 1922) Пізніше зв'язок енергосистеми з ендокринними органами описувався в філософських трактатах А. Бейлі та сучасними філософами (Хан Е.Б., 2014.)

Синтез семирівневої моделі світобудови, будови та життєдіяльності людини, як основи цілеспрямованості життя на гармонію з навколишнім світом провів В. А. Поляков в створеній ним науці універсології – науці про причинно-системну світобудову і практичне застосування знань універсальних закономірностей у всіх галузях людської діяльності і в практиці щоденного життя (Поляков В.А., 2003). Поляков описав сутність прояви системи як семи рівнів структури відносин, де 3 рівня – це сфера наслідків, 3 рівня – сфера причин, а 4-й рівень – перехідний між ними. (Рис. 1)

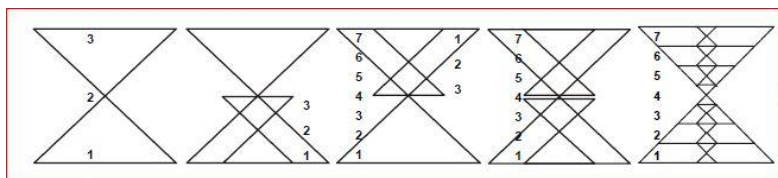


Рисунок 1 Сутність семирівневої системи за Поляковим В.А.

Сім сфер життя людини за Поляковим (Поляков В.А., 2017):

- 1 Фізична сфера (ресурси життя людини: тіло, здоров'я, простір життя, їжа, побутові умови),
- 2 Емоційна сфера (гармонійність емоційного стану людини),
- 3 Ментально-діяльна сфера (розумова активність, професійна діяльність),
4. Соціальна сфера (адаптивність в світі, визнання, потрібність іншим людям),
5. Колективна сфера (сталість і надійність в колективі друзів, родичів, сім'ї, колег, однодумців),
6. Громадська сфера (вплив на життя суспільства, ціннісні орієнтири людини),

7. Світоглядний (цілі і перспективи життя людини).

Так як фізичним відповідністю сфер життя в організмі людини є сім основних ендокринних залоз організму, що регулюють діяльність внутрішніх органів і стимулюють внутрішньоклітинні процеси (Artur Avalon, 1922, Хан Е.Б., 2014) Отже, зв'язавши, ендокринні органи зі сферою життя людини, ми побачимо пряму психофізичну залежність захворювань людини, від його прояви в тій чи іншій сфері життя (Табл. 1):

Таблиця 1.

Взаємозв'язки сфер життя людини з ендокринними залозами та системами органів.

Сфера життя	Зв'язок з ендокринною залозою	Вплив на органи і системи
1 Фізична сфера	наднирники	сечовидільна система, обмін солей
2. Емоційна сфера	гонади	статева система
3 Ментально-діяльнісна сфера	підшлункова залоза	шлунково-кишковий тракт
4. Соціальна сфера	Вилочкова залоза	вплив на імунну систему, кров, кровотворення, побічно на серцево-судинну систему.
5. Колективна сфера	щитовидна залоза	органи внутрішнього і зовнішнього дихання: гортань, бронхи, легені, щитовидна залоза
6. Громадська сфера, сфера цінностей	гіпофіз	периферична нервова система – управління рухом (суглоби, м'язи), органи чуття (очі, вуха, шкіра, язик)
7. Світоглядна сфера	епіфіз	центральна нервова система, психічний стан людини.

Таким чином, причинно-системний підхід до розуміння семи сфер життя людини дозволяє відкрити нове бачення взаємозв'язку психології людини з психосоматичними причинами захворювань. Знання законів організації психологічних потреб в сферах життя людини дозволить діагностувати його стан, визначити психологічні причини захворювань і усвідомлено керувати процесом.

Перспективами нашого дослідження є практичне вивчення взаємозв'язку і закономірностей виникнення захворювань людини з психологічним станом і особливостями її життєдіяльності.

Панок В.Г.

*УНМЦ практичної психології і
соціальної роботи НАПН України, м. Київ*

ДО ПИТАННЯ РОЗРОБКИ АЛГОРИТМІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна діяльність практичного психолога передбачає роботу з типовими випадками надання психологічної допомоги. Особливо це стосується роботи практичних психологів – працівників психологічної служби системи освіти. Психологічна служба визначається як цілісна ієрархічна структура, що має чітку методичну підпорядкованість, єдину мету і завдання своєї діяльності, застосовує стандартні методи і методики (Психологічна служба : Підручник / В.Г. Панок, 2016). В основу роботи служби покладено ідею психологічного і соціально-педагогічного супроводу діяльності всіх учасників освітнього процесу: освіта, навчання, учіння, виховання, розвиток і саморозвиток. Психологічний супровід ґрунтується на: теорії індивідуального розвитку особистості в процесі онтогенезу (Л.С. Виготський); теоріях про вікові та індивідуально-психологічні особливості учасників освітнього процесу (індивідуальний, особистісно орієнтований та індивідуальнісний підходи); на теоріях соціальної (життєвої) ситуації розвитку і зоні найближчого розвитку учня (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк); на теорії функціонування систем та теоріях управління.

Теоретичною основою психологічного супроводу, на наш погляд, є: вікові закономірності індивідуального розвитку дітей; типові життєві ситуації учасників освітнього процесу та типові проблеми, які при цьому виникають; структура освітнього процесу у закладі освіти та основні педагогічні вимоги до здійснення цього процесу; врахування специфіки закладу освіти та особливостей учнівського і педагогічного колективів, запитів батьківської громадськості.

Врахування вікових особливостей індивідуального розвитку дітей передбачає розуміння сутності особистості дитини на даному віковому етапі. Передусім це – розуміння особливостей соціальної ситуації розвитку і тих соціальних і педагогічних вимог, які висуваються до особистості дитини. Важливим є врахування провідного виду діяльності: у початковій школі – це учіння, як реалізація соціальної позиції учня; у підлітковому віці (основна школа) – це інтимно-особистісне спілкування; у ранній юності (старша школа) – життєве і професійне самовизначення (Виготський Л.С. Проблема віку. Собр. соч. в 6-ти т., 1983).

Наріжним каменем розуміння психологічних механізмів розвитку є поняття зони найближчого розвитку особистості (Л.С. Виготський), адже відомо що допомога дорослого, учіння, системне навчання веде за собою

розвиток юної особистості, обумовлює виникнення основних новоутворень конкретного віку (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць та ін.). Власне поява конкретних новоутворень у конкретному віці є свідченням гармонійного розвитку особистості. При цьому важливим є також і врахування особливостей життєвої ситуації особистості та визначення життєвих і психологічних проблем, які при цьому виникають (Панок В. Г., 2017).

В основу розробки алгоритмів має бути покладено типовий річний цикл діяльності освітнього закладу та циклограми діяльності працівників психологічної служби. Циклограма є основою планування роботи працівника служби на навчальний рік та, одночасно – основою звітності. Саме циклограми, на нашу думку, допоможуть стандартизувати процес надання допомоги учасникам освітнього процесу, а алгоритми зменшать ймовірність помилок і можуть бути покладені в основу створення протоколів.

«Алгоритм, алгоритм – точно визначена і строго детермінована система послідовних правил дії (програма), призначена для ефективного розв’язання певного класу задач. А. є ефективним методом розв’язання не однієї якоїсь конкретної задачі, а цілого класу однотипних задач...» (Філософський енцикл. словн., 2002, с. 16). Поняття алгоритму тісно пов’язане з такими поняттями як «метод», «проект» і «технологія».

Якщо розглянути методи психологічного практикування, передусім маємо відзначити, що метод тут – це сукупність певних прийомів, дій, вправ що застосовуються у конкретних умовах психокорекційної чи психотерапевтичної роботи. Специфіка методу тут полягає, на нашу думку, у застосуванні певних усталених дій до конкретних умов практичної діяльності.

«Проект – це одноразова сукупність дій і задач, що мають наступні ознаки: чіткі цілі, що мають бути досягнуті з одночасним дотриманням ряду технічних, економічних та інших вимог. Внутрішні і зовнішні взаємозв’язки операцій, задач і ресурсів, що вимагають координації в процесі виконання проекту. Конкретні терміни початку і завершення проекту. Обмежені ресурси. Певний ступінь унікальності цілей проекту, умов його реалізації. Неминучість різного роду конфліктів» (Бушуев С.Д., 2000, с. 15).

Необхідними елементами будь-якого проекту є місія, мета, завдання, цільова група (аудиторія), умови, у яких він буде виконуватися, наявні ресурси (можливості), терміни й етапи, технологічні процедури (застосування методів, методик і прийомів у певній послідовності), алгоритми, проміжні результати, кінцеві результати, критерії і показники ефективності виконання, система й показники моніторингу процесу виконання. Ці елементи складають єдину систему проектно-технологічного

процесу і взаємно обумовлюють одне одного (Панок В. Г., 2017).

«Технологія – (майстерність, вміння) – сукупність прийомів і способів одержання, обробки й переробки сировини, матеріалів, інформації, що здійснюються у різних галузях виробництва. Також – наукова дисципліна, що розробляє й вдосконалює такі прийоми і способи» (Филос. енцикл. словарь, 1983, с. 157). Технологія у всіх випадках передбачає отримання *конкретного наперед заданого результату*, а технологічні процедури будуються таким чином, щоб якнайточніше, найефективніше реалізувати вимоги, що закладені у проекті.

Технологія являє собою сукупність методів, які застосовуються у певній логічній послідовності. Для досягнення результату можна застосовувати різні методи і методичні прийоми. Важливим тут є застосування *оптимальних* методів з точки зору досягнення кінцевого результату.

Психологічна технологія – це система взаємопов'язаних і взаємообумовлених методів, методик та процедур, алгоритмів, що спрямовані на перетворення предмету психологічного практикування, досягнення конкретного наперед визначеного кінцевого результату. Вона містить діагностичні, формуючі та оцінкові складові і спрямована на розв'язання певного типу психологічних проблем особистості.

Таким чином, існують помітні розбіжності між методом, алгоритмом і технологією, що застосовуються у процесі психологічного практикування. Алгоритм, на наш погляд, складає осердя технологічного процесу і являє собою структуровану систему методів практичної роботи. З іншої сторони, порушення алгоритму діяльності призводить до руйнації усієї системи та обумовлює появу непередбачуваних результатів. Якщо говорити про психологічну корекцію чи психотерапію, то непередбачуваний результат це те, чого менше всього прагне практикуючий психолог.

Для побудови алгоритму роботи психолога мінімально необхідними є: чітке визначення мети і завдань даного виду роботи; психологічна проблема, на розв'язання якої спрямовано даний алгоритм; конкретна цільова група або клієнт; методики і методи, які включені до алгоритму, та чітка послідовність їх застосування; план та умови застосування алгоритму; кінцевий результат.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що застосування алгоритмів у професійній діяльності працівників психологічної служби дозволить помітно підвищити ефективність діагностико-корекційної роботи та помітно покращити зміст їх професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Підчасов Є.В., Наглюк О.А.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

РОЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ В АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО

Одним з таких яскравих періодів, де адаптація визначає подальший розвиток і професійний шлях особистості, є навчання у закладах професійної освіти. У цей період психологічна адаптація до навчання у вищому закладі освіти, коледжі, технікумі тощо забезпечує не тільки пристосування до умов навчального середовища, а й до подальшої професійної діяльності, тобто напрямку і успішності кар'єри.

У нашому дослідженні виходимо з припущення, що адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти суттєво підвищиться за реалізації організаційних умов, які сприятимуть задоволеності студентів різними сферами студентського життя.

Адаптація студента це якісно своєрідний процес в якому поєднуються усі види адаптації і мікросередовищ, особистісне, мікро та макросоціальне, професійне. Високі адаптаційні можливості опосередковано сприяють навчанню, безпосередньо допомагають нормалізації відношень між індивідом, групою та соціальним інститутом, створюючи тим самим оптимальний психологічний клімат.

Студентство – це переважно юнацький вік, який в схемі вікової періодизації онтогенезу визначається як 17-25 років – для юнаків та 16-23 роки – для дівчат (Дубровіна І.В., 1989). Специфікою віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей, безпосередньо пов'язаних з професійною галуззю, що обирається. Психологічна готовність до самовизначення означає формування у юнаків таких психологічних якостей, які могли б забезпечити їм в подальшому свідоме, активне, творче життя (Дубровіна І.В., 2004). Таке уявлення про центральне новоутворення юнацького віку по суті є близьким до уявлення про ідентичність, який ввів відомий американський психолог Е. Еріксон. На його думку, ідентичність – це почуття набуття, адекватності та володіння особистістю власним “Я” незалежно від зміни ситуації. Юність він пов'язує з кризою ідентичності, яка відбувається в той період життєвого циклу, коли кожна молода людина повинна виробити із дійових елементів попереднього досвіду свої головні перспективи та шляхи, тобто визначену працездатну цільність (Е. Еріксон, 1973).

Більшість сучасних юнаків-випускників хотіли б продовжувати навчання і отримати вищу освіту. Якщо студент прийшов до ЗВО з бажанням вчитися, якщо він бачить своє покликання та витримав конкурс, він буде поглинутий навчальною роботою (Кулагіна І.Ю., Колюцький О.М., 2005). Отже, для сучасних студентів перших курсів навчальних закладів важливою є проблема соціально-психологічної адаптації до нового

колективу та до нових умов навчання. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього соціальної інституції.

Актуалізація потенційної загрози, яку несе неадаптованість, може проявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі навчального закладу і, як наслідок, у певній ізольованості, що, негативно позначається на самооцінці, на процесі міжособистісного спілкування у групі, якості навчання. Щодо успішного процесу адаптації, то він, навпаки, надає студентів значні можливості реалізувати свій інтелектуальний, духовний, комунікативний потенціал і, крім того, отримати реальні можливості для майбутньої соціальної адаптації. Позитивна соціально та організаційно-психологічна адаптація в умовах ЗВО сприяє задоволенню у студентів потреби в самореалізації, спілкуванні, розкриттю індивідуальних рис особистості, залученню студента в життя групи, позитивному ставленні до навчання та реалізації взаємних очікувань усіх суб'єктів навчального процесу. Успішній адаптації сприяє наявність в академічній групі позитивного соціально-психологічного клімату, який відтворюється у взаєминах у групі та умови, що забезпечують ефективний процес навчальної діяльності. Опитування також дає підставу стверджувати, що студентське середовище, маючи гетерогенний склад, є толерантнішим до різноманітних стилів життя та взаємодії, ніж середовище школярів, і диктат студентських мікрогруп буває частіше менш тотальним, ніж у підлітків (Орбан-Лембрик Л.Є., 2004).

Адаптація студентів до умов ЗВО, задоволеність обраним профілем навчання, орієнтація в системі навчальних стосунків у виші розглядаються в якості критеріїв успішності. У дослідженні взяли участь 55 студентів І курсу факультету психології та соціології ХНПУ імені Г.С.Сковороди, вік усіх студентів від 17 до 20 років.

Для того, щоб вивчити саме особливості соціально-психологічного та організаційно-психологічного плану, які можуть впливати на перебіг адаптації, було проведено анкетування, яке торкалося питань організації навчання, психологічного клімату і задоволеністю першим етапом навчання у ЗВО.

На запитання про те, чи важко студентам було звикнути до студентського життя, домінуюче місце для студентів займає відповідь про те, що ніякої адаптації не потребувалось, одразу відчули себе студентом, складає 46%, що разом з відповіддю про те, що процес адаптації не був довгим і важким (33%) дає нам 79% позитивних відповідей. Це може бути обумовлено тим, що юнаки, які тільки-но вступили до ЗВО мають певні надії та емоційне піднесення пов'язане зі здійсненням професійним вибором і спрямовані на успішний початок навчання у новому колективі. Це іде дещо в розріз з нашими теоретичними припущеннями про ускладнену адаптацію до нових умов навчання, але можна передбачити, що це

пов'язано з двома факторами: створений позитивний психологічний і організаційний клімат для студентів-першокурсників, другий – процес адаптації тільки починається і уся динаміка і ускладнення ще попереду.

На запитання про те, що допомогло адаптуватися в новій соціальній ролі студента, домінуючим фактором стала організація масових заходів та безпосередньо спілкування з викладачами. Також високу вагу має вплив діяльності куратора та взаємодія з однокурсниками. Це може бути обумовлено тим, що юнаки, які тільки-но вступили до ЗВО націлені на процес навчання, з цікавістю сприймають думку фахівців з обраного профілю та суттєвим впливом відзначається активна участь у заходах, які проводяться у ЗВО та на факультетах, яка сприяє скорішому залученню у студентський колектив. Цим підтверджується припущення, що адаптація студентів до навчання у виші суттєво підвищиться за реалізації організаційних умов, які сприятимуть задоволеності студентів різними сферами студентського життя.

Таблиця 1

Фактори сприяння адаптації у новій соціальній ролі студента

№	Відповідь	%
1	Куратор	40
2	Однокурсники	27
3	Старшокурсники	13
4	Студентська профспілка	7
5	Викладачі	67
6	Культурно масові заходи	80
7	Друзі, знайомі	20
8	Інше	13

Не менш важливими, поряд з факторами сприяння, є фактори, що викликали ускладнення в адаптації до вишу, адже саме вони потребують особливої уваги і корекції (див. таб. 2).

Таблиця 2

Фактори, які викликали найбільші ускладнення

№	Відповідь	%
1	Особливих проблем не було	50
2	Нові умови, нові людьми	50
3	Недостатній рівень довузівської підготовки	47
4	Невміння організувати себе	40

5	Складність визначити дисципліну до душі	40
6	Перевантаженість заняттями, незручний розклад	33
7	Відсутність звичного кола спілкування	33
8	Нестача вільного часу	27
9	Низький рівень викладання	13

Серед факторів, які викликали найбільші проблеми були названі в першу чергу такі, як недостатній рівень довузівської підготовки (47%), невміння організувати себе та складність визначити дисципліну до душі (по 40%), що показує своєрідну неготовність минулих випускників шкіл до студентського життя та нових, суттєво відмінних, умов навчання у ЗВО, а також віковими особливостями за якими професійне і особистісне самовизначення тільки здійснюється та формується здатність до рефлексії. Цими даними підтверджується припущення, що незважаючи на в цілому позитивний емоційний настрій, деякі складнощі у процесі адаптації студентів існують і пов'язані вони як з організаційними факторами так і з індивідуально-психологічними. Підтверджується недостатня орієнтація вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього інституції, істотна відмінність з школою, необхідність високого рівня самостійності.

Таким чином, соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ЗВО має багато аспектів. Серед них можна виділити соціально-психологічний (мотивація навчання, клімат у студентській групі, взаємодія з однокласниками, куратором, викладачами) та організаційно-психологічний (умови навчання, навчальні програми, позанавчальні заходи, довузівська підготовка). Щоб адаптація була успішною необхідний позитивний гармонійний розвиток усіх її аспектів, тому на ці сторони навчання у ЗВО треба більше звертати уваги.

Поденко А.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПЛІННОСТІ КАДРІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Керівництво будь-якої організації потребує постійної і систематичної інформації про рівень плінності кадрів персоналу організації в цілому, а також в тих або інших її групах. Така інформація дозволяє виявляти деякі джерела організаційних проблем, у тому числі і тих, які можуть з'явитися в майбутньому. Дані про рівень задоволеності або незадоволеності роботою можуть указувати на причини плінності кадрів і порушень трудової дисципліни. Такі показники можуть свідчити про ступінь ефективності

системи роботи з персоналом даної організації та його стимулювання. Таким чином, дослідження плинності кадрів є своєрідним барометром, який дозволяє керівникам оперативно реагувати на ті або інші зміни ситуації в організації.

В організаційній психології існує давня традиція втручання в організаційні системи з метою зниження виробничих витрат за допомогою зменшення плинності кадрів. Плинність кадрів може дорого обходитися організаціям; за оцінками, прямі і непрямі збитки, пов'язані з нею, для конкретної посади складають суму, що перевищує приблизно в півтора рази річну зарплату. Прямі збитки включають витрати на набір, відбір і навчання нових співробітників; непрямі збитки в основному мають приховану форму і пов'язані із зниженням ефективності за рахунок малого терміну роботи співробітників, які звільняються, наявності вакантних посад і появи нових співробітників.

Проблематикою плинності кадрів займалися Ф. Блау, Н. Бейер, Р. Бедейан, Д. Гупта, Д. Дантон, Д. Діктер, Д. Джадж, М. Дженкінс, Л. Джуелл, Г. Дрейер, В. Келлер, Д. Коттон, Д., Маккей, П. Пфедфер, Ф. Тодор, Г. Харрісон та інші. Серед вітчизняних дослідників можна виділити Л.А. Верещагіну, В.А. Розанову, А.Л. Свенцицького, Л.Г. Почебут та інших.

Термін плинність кадрів використовується в індустріально-організаційній психологічній літературі, принаймні, двома способами. У широкому сенсі він означає зміни у складі членів організації, в ході яких одні співробітники звільняються, а їх посади посідають нові люди. У конкретному сенсі цей термін відноситься до вибуваючих членів організації. Коли термін використовується в такому сенсі, то плинність кадрів часто поділяють на дві категорії: добровільну і примусову. Частина добровільної плинності кадрів є функціональною, а частина – дисфункціональною.

До групи чинників добровільної плинності кадрів відносять: вищу заробітну плату у іншому місці; привабливіші умови праці в іншому місці; проблеми з керівництвом, адміністрацією; привабливіша організація – працедавець у іншому місті; переїзд в інше місто на вимогу чоловіка чи жінки; зміни пов'язані з «кризою середини кар'єри»; необхідність залишити вдома по догляду за супругом/дітьми; неповернення з декретної відпустки в установленний термін. До групи чинників примусової плинності кадрів відносять: звільнення; тимчасове відчуження від роботи; примусовий вихід на пенсію; серйозні проблеми із здоров'ям; смерть (Кірхлер З., 2005).

Серед важливих організаційних змінних, які впливають на плинність кадрів виокремлюють задоволеність працею. Задоволеність працею по-різному визначається психологами: як ставлення особистості, оцінка, установка або поєднання ряду взаємопов'язаних установок, почуття, емоційний стан, мотив.

М. Роббінс вважає, що задоволеність працею – це загальна установка особистості по відношенню до праці. Задоволеність чи незадоволеність працівника є комплексною сумою задоволеності окремими аспектами праці (Стоу Б.М., 2005). Необхідно зазначити, що задоволеність постає суб'єктивним, а не об'єктивним явищем.

А. Л. Свенцицький розглядає задоволеність трудовою діяльністю як психічний стан людини, викликаний певним співвідношенням між рівнем її домагань і реальними можливостями їх здійснення (Свенцицький А. Л., 2007). Потрібно враховувати і те, що задоволеність працею, як і будь-який психічний стан, має свою динаміку. Навіть при незмінних умовах праці може спостерігатись підвищення або зниження задоволеності особистості своєю працею, що викликається змінами рівня домагань певної людини.

В. Вайнерт підкреслює три грані задоволеності працею: емоційну, пізнавальну та коннотативну. Він розрізняє три ступені задоволеності працею: – задоволеність працею як емоційна реакція на робочу ситуацію; – задоволеність працею як узгодженість між результатом праці і очікуванням; – задоволеність працею як «зжимання» деяких установок.

За думкою Д. Шульц та С. Шульц, терміном «задоволеність працею» позначається сукупність позитивних та негативних почуттів і установок, пов'язаних з роботою, а також від особистісних факторів (Шульц Д., Шульц С., 2007).

Задоволеність працею залежить від багатьох особливостей праці та робочого місця. Реорганізувавши роботу і покращивши умови праці, можна і покращити виробництво, і підвищити задоволеність персоналу своїм положенням. Працю можна реорганізувати таким чином, щоб вона повніше задовольняла потребу персоналу в досягненнях, в самоактуалізації, і в професійному зростанні. Зміст роботи можна збагатити таким чином, щоб визначити її принципово важливі характеристики, щоб з'явилось більше стимулів виконувати її якомога краще.

До індивідуальних особливостей, які впливають на задоволеність працею, відносять, окрім інших, вік, стать, расову приналежність, когнітивні здібності, емоційну стабільність та вміння адаптуватися і виробничий досвід людей, можливість використання ними всього їхнього арсеналу знань і навичок, відповідальність вимог праці їх здібностям (тобто конгруентність роботи), організаційна справедливість, а також посадовий рівень. Деякі з цих факторів можна використовувати для попереднього прогнозування рівня задоволеності працею для працівників, які належать до різних груп.

В ряді досліджень фіксують змінну, яка, можливо, опосередкує зв'язок між задоволеністю роботою і плінністю кадрів, – це індивідуальна схильність до задоволеності як такої. За результатами досліджень Д. Гупта, М. Дженкінс і Н. Бейер (2008) було виявлено, що люди, котрі часто змінюють роботу, схильні зберігати свої установки по відношенню до

старої роботи, переносячи їх на нову, навіть якщо ці роботи істотно відрізняються.

Деякі організаційні психологи вважають, що оцінка сукупної задоволеності працею, можливо, не буде джерелом адекватної інформації про повний спектр позитивних та негативних почуттів, які працівники відчувають по відношенню до всіх аспектів виробничої ситуації. (Занковський О.М., 2008; Верещагіна Л.А., Кареліна І.М., 2011). Деякі аспекти можуть задовольняти працівників, а деякі – ні. Тому слід зосереджуватись на вимірюванні окремих (конкретних) аспектів, або сторін задоволеності працею. Деякі з цих аспектів, судячи з цього, загальні для всіх видів діяльності в усіх організаціях, в той час як інші притаманні тільки певним категоріям посад.

Не дивлячись на те, що в літературі про плинність кадрів домінуючої змінної є задоволеність роботою, це не єдина досліджувана індивідуальна характеристика. Досліджуються також такі змінні, як вік, стать, рівень освіти, стаж роботи, висловлені потреби в особистісному зростанні на роботі, історія роботи на попередніх посадах, ступінь відповідності роботи очікуванням, наміри залишити цю роботу і рівень виконання роботи. Рівень виконання роботи (високий, середній, низький) – це особиста змінна, яка особливо цікавить індустріально-організаційних психологів з погляду її зв'язку з плинністю кадрів. Можна чекати, що виконання роботи безпосередньо впливає на плинність кадрів, оскільки інформація про цю змінну релевантна як легкості, з якою людина змінює роботу, так і бажаності цього кроку.

Розрізняють наступні види плинності кадрів: внутрішньоорганізаційна – пов'язана з трудовими переміщеннями усередині організації; зовнішня – між організаціями, галузями і сферами економіки; природна; надлишкова плинність кадрів.

Природна плинність (3-5% в рік) сприяє своєчасному оновленню колективу і не вимагає особливих заходів з боку керівництва і кадрової служби. Надлишкова ж плинність викликає значні економічні втрати, а також створює організаційні, кадрові, технологічні, психологічні труднощі. Надлишкова плинність персоналу, за даними західних психологічних досліджень, негативно позначається на моральному стані працівників, що залишилися, на їх трудовій мотивації і відданості організації. Зі звільненням співробітників розвалюються зв'язки, що склалися, в трудовому колективі, і плинність може набути лавиноподібного характеру. Останніми роками на вітчизняних підприємствах часто спостерігаються випадки «звільнення відділами», коли робочі колективи, що склалися, через однакову мотивацію і контакти, що склалися, вважають за краще переходити в іншу організацію цілком. Не дивлячись на гостроту цієї проблеми в багатьох організаціях, «програми збереження персоналу» поки є рідкістю. Актуальність прикладних досліджень плинності кадрів надасть можливість розробити

прийоми соціально-психологічної допомоги організації.

Романенко О.В.

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТІЛЕСНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Сучасний світ вимагає ідеальної зовнішності людини, адже для нинішньої людини її тіло стає тією істотною умовою, яке багато в чому визначає професійну, соціальну і навіть особистісну успішність. Можна навіть сказати, що уявлення про тіло є сьогодні одним із аспектів соціальних уявлень про людину та її місце в суспільстві. Тому за останні десятиліття відзначається постійне збільшення попиту на послуги, що відповідають потребам у формуванні гарного і здорового тіла: спортивні зали, фітнес-клуби, салони краси, пластична хірургія тощо. У зв'язку з цим у науковій психологічній літературі все частіше можна зустріти зацікавленість до вивчення проблеми тілесності людини в сучасному світі.

Першим психологом, у роботах якого зустрічається згадка і тлумачення «тілесного Я» був У. Джемс. У структурі особистості він виділив дві «сторони»: Я свідоме (І) або чисте Его і Я емпіричне (Ме) або пізнаване. Згідно Джемсу пізнавальний елемент особистості («Моє») включає все те, що людина може назвати належним йому: власне тіло і психічні здібності, а також матеріальні, соціальні, творчі досягнення і т.д. Відповідно він розглядає три елементи особистості: «фізичне Я» (тіло людини і його ж матеріальні блага), «соціальне Я» (громадський статус і соціальні ролі) і «духовне Я» (сукупність психічних особливостей і властивостей). Ці ж елементи структури особистості можуть бути названі і її рівнями: «різні види особистостей, які є присутні в одній людині можна уявити в формі ієрархічної шкали з фізичної особистістю внизу, духовної – нагорі і різними видами матеріальних (що знаходяться поза нашого тіла) і соціальних особистостей в проміжку» (Джемс У., 2000).

Український науковець В.І. Шебанова зазначає, що Р. Шонц вперше хто запропонував розглянути тіло як систему. У своїй теоретичній конструкції він розглядає образ тіла на чотирьох рівнях: «схема тіла», «тілесне Я», «тілесне уявлення» та «концепція тіла». Перший рівень образу тіла («схема тіла») є основою сприйняття тіла у просторі. Тілесне Я – другий рівень, відповідає за збереження тілесної самоідентичності. Третій рівень («тілесне уявлення») визначається автором як уявлення суб'єктом свого тіла. Четвертий рівень – концепція тіла або формальне знання про тіло та його функціонування, до складу якого входять загальноприйняті знання про тіло, як організм, які можуть бути виражені за допомогою відомих символів. На цьому рівні відображається розуміння функціонування свого тіла на основі когнітивного концепту та є основою регуляції активності яка

спрямована на збереження здоров'я та опору стресовим чинникам таким як хвороби та інші фактори, що викликають відчуття небезпеки, загрози (Шебанова В.І., 2016).

Важливими для нашого дослідження є погляди М.М. Бахтіна. Він визначає такі поняття як «тіло», «тілесність» і «образ тіла». Під поняттям тіла він розуміє матеріальне утворення, що має форму, вагу, розмір, яке формується і розвивається в процесі життя. Філософ звертає увагу на те що встановлення параметрів тіла є найважливішим способом його вивчення і опису, застосовуваним в природознавстві як метод дослідження його життя.

Під «тілесністю» М.М. Бахтін позначає тіло з властивою йому руховою активністю, експресивними формами прояву, що знаходиться в соціокультурному просторі і взаємодіє з ним, детерміноване в своїх соматичних і рухових характеристиках як природними закономірностями, так і особливостями цього простору. На стані тілесності відображаються мотивації, установки і, в цілому, система смислів індивідуума, тому вона представляє собою матеріал, видимий аспект душі (псіхе). Таким чином, розмежування понять «тіло» і «тілесність» пов'язане також і з тією обставиною, що перше з них найчастіше асоціюється з деяким фіксованим, щодо статичним, обмеженим анатомо-фізіологічним об'єктом. Термін же «тілесність» в силу того, що за ним «стоїть» людина, яка діє і переслідує свої цілі, набуває додатковий сенс, пов'язаний з динамічною характеристикою тіла – його руховою активністю.

«Образ тіла» виступає як уявлення людини про своє тіло, яке передається за допомогою понять і категорій, а значить, не містить в собі ні грана матеріальності. «Образ тіла» є інтегрована психологічна освіта, що складається з уявлень людини, як про тіло, так і про тілесність. Кожній людині властиве своє власне сприйняття тілесності і ставлення до тіла, яке вона відтворює в своїй повсякденній життєвій практиці, обираючи той чи інший вектор тілесної поведінки, що виявляється в гігієні, харчуванні, відношенню до моди, спорту, шкідливих звичок тощо. Образ тіла формується, розвивається і змінюється упродовж усього життя людини (Бахтин М.М., 1994).

Також М.М. Бахтін у структурі тілесності виокремлює внутрішні та зовнішні компоненти тілесності (внутрішнє та зовнішнє тіло). На його думку, «внутрішнє тіло – моє тіло, як момент самосвідомості є сукупністю внутрішніх органічних відчуттів, потреб та бажань, котрі становлять внутрішній світ». Зовнішність та зовнішній життєвий простір (зовнішні компоненти) можемо відчувати та бачити (Бахтин М.М., 1979). Послідовник М.М.Бахніта Г.Є. Рупчев зазначає, що зовнішня тілесність – це фізичне «Я», а внутрішня тілесність – це переживання фізичного благополуччя або неблагополуччя. Відповідно до визначення Г.Є. Рупчева, внутрішня тілесність – це сукупність індивідуальних уявлень суб'єкта про свій організм, які виникають внаслідок активного сприймання стимулів з області

замкненого інтероцептивного простору. Інакше кажучи, внутрішня тілесність – це ментальна репрезентація знань, когнітивна схема, яка формується усередині самого суб'єкта в процесі сприймання внутрішнього простору організму. При цьому організм розглядається як дистанційована частина себе (нерівноправна частина по відношенню, наприклад, до своєї зовнішності, області почуттів), з якою однак доводиться рахуватись у випадку змін у власному стані або під впливом хвороби. На думку автора, тут проявляється амбівалентне ставлення суб'єкта до свого тіла «Я-моє тіло». Зовнішній поверхні тіла (зовнішньому тілу, «образу фізичного Я») свідомо довіряється право представляти нас самих (повноважний представник «Я»), тоді як внутрішня поверхня тіла зводиться суб'єктом до фізіологічного рівня організму. «Я» відчуває, що воно перебуває усередині тіла, усередині границь. Тіло для нього є одним з об'єктів сприймання, та визначається терміном «моє» і являє собою об'єкт, який має границі. В свою чергу «Я» усвідомлює себе втіленим у ньому. Його місцезнаходження не локалізоване, однак «Я» ніколи не ототожнює себе з тілом. Воно ніколи не «там», як річ, що сприймається, воно завжди «тут», і це «тут» усвідомлюється десь усередині тілесних границь». (Рупчев Г. Е., 2000)

Доктор психологічних наук, професор А. Ш. Тхостов в своїй монографії «Психологія тілесності» декларує психосоматичну єдність людини і розглядає «нормальну» тілесність і патологію тілесності. У його психофізіологічному підході тіло є універсальний зонд і має усвідомлюватися лише на рівні своїх кордонів, що розділяють світ і суб'єкта. Воно повністю підпорядковане суб'єкту. У стані нормального функціонування тіло як би «прозора», воно не усвідомлюється. У разі соматичного захворювання тіло стає власним об'єктом свідомості. Також тіло стає власним об'єктом свідомості при освоєнні нових рухів, при нездатності виконати будь-які дії, тобто при зіткненні з межами своїх можливостей. Тіло це одночасно Я і не-Я, але вмістилище мого істинного Я, через яке Я здатне висловлювати свою сутність (Тхостов А.Ш., 2002). Подібне розуміння тілесності підводить нас до особливої дефініції Я-фізичного «образ тіла».

В літературі по фізіології і клінічній психології нерідко зустрічається змішання вживаних понять «схема тіла» і «образ тіла». На відміну від схеми тіла, як інтегрального фізіологічного сенсомоторного еквівалента тіла в корі головного мозку, образом тіла називають усвідомлене суб'єктом ментальне уявлення про власне тіло. В даний час найбільш поширений погляд на образ тіла як на «складну комплексну єдність сприйняття, установок, оцінок, уявлень, пов'язаних з тілесною зовнішністю і з функціями тіла» (Соколова, Е.Т., 1989).

Психологи які займаються практичною діяльністю (М. Владимірова) визначають наступні складові образу тіла: 1) бачення та сприймання власного тіла в дзеркалі, 2) когнітивне уявлення про тіло; 3) ціннісні

елементи власної зовнішності (включаючи ваші спогади, припущення про себе); 4) відчуття власного тіла, включаючи Ваш зріст, форму та вагу; 5) сприймання і контроль свого тіла під час руху; 6) наявність відчуття власного тіла, при відсутності роздумів про нього (Владимирова. М.Б.).

За визначенням сучасного дослідника Д. А. Бескової «тілесність – феноменологічна реальність, що представляє собою поєднання біопсихосоціальних аспектів тілесного буття суб'єкта в фізичному світі». На її думку «тілесність» має характер вищої психічної функції і є феноменом не тільки сприйняття, але і самосвідомості, що формується у спільній діяльності з іншими людьми (Бескова. Д.А., Тхостов, А.Ш., 2004).

Отже, тема тілесності є надзвичайно актуальною в дослідженнях сучасної психології. На основі теоретичного аналізу вище опрацьованої літератури, можемо сказати, що порівняння сучасних підходів до співвідношення поняття тілесності на термінологічному рівні доволі різноманітні. Таким чином робимо висновок, що до сьогодення немає цілісного підходу до вивчення і розуміння таких понять як тіло та тілесність. Не дивлячись на ґрунтовні наукові пошуки дана тема потребує подальшої розробки та досліджень.

Саврасов М.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МОНІТОРИНГУ ТА КОНТРОЛЮ У СТРУКТУРІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У структурі метакогнітивізму як наукового напрямку у психології та суміжних науках механізми пізнання та механізми, що забезпечують керування людиною самим процесом пізнання, його спрямованість, інтенсивність, ефективність на різних рівнях усвідомлення останніх людиною утворюють своєрідне смислове дослідницьке ядро. За умови ефективної діагностики рівня розвитку даних процесів у кількісному та якісному аспектах, принаймні у процесі навчально-професійної діяльності, система підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою поступово може отримати додаткові можливості для прирощення своєї ефективності. Разом з тим, науково-теоретичне підґрунтя вивчення метакогнітивних механізмів наразі ще лишається доволі слабким, епізодичним та представлене переважно у зарубіжній психології, що, до того ж обумовлює певну лінгвістично-змістову своєрідність його розуміння у межах сьогодення.

Аналізуючи розуміння процесів метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю у структурі метапізнання у працях L. Jacoby, R. Kluwe, A. Koriat, вважаємо що цілком логічним та доцільним є його розповсюдження на процеси метапам'яті, яка в свою чергу виступає невід'ємною складовою метапізнання як психічного процесу, а дослідження

метапам'яті вибудовують певний концептуальний напрям метакогнітивізму в-цілому. А отже, метапам'ять пов'язана із пам'яттю так само, як і всі інші когнітивні та метакогнітивні процеси, за допомогою як мінімум двох динамічних процесуальних механізмів – моніторингу та контролю, кожний з яких попре певні розбіжності для окремих когнітивних процесів, відіграє в структурі психіки людини в процесі пізнання аналогічні функції (Jacoby L., 1999; Kluve R., 1982; Koriat A., 2008).

А. Efklides, розмірковуючи над структурою метакогнітивних умінь, схильний виділяти в ній стратегії компоненти регулювання процесів пізнання (вихідну та завершальну координату когнітивних процесів, динаміку прогресу зусиль, здібність керувати витратами часу), стратегії моніторингу стану та перебігу практичного втілення запланованих дій, а також стратегії психічної регуляції та саморегуляції (Efklides A., 2006).

Д. Н. Волков та Є. В. Зінов'єва зазначають, що для даного явища властиве виникнення в момент прийняття помилкового рішення, а його психологічна сутність полягає в надмірній суб'єктивній впевненості людини у адекватності власних когнітивних ресурсів певній задачі, а у вузькому розуміння вбачається у впевненості суб'єкта пізнання у правильності свого рішення (незважаючи на те, що воно об'єктивно є неправильним). Вивчаючи особливості розв'язання досліджуваними перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, сенсомоторних задач, авторам вдалося встановити наступні характеристики даного явища надмірна впевненість є малопридатною до психологічної корекції; вона виникає у ситуації суб'єктивної невизначеності, яка так чи інакше пов'язана із необхідністю оцінювати власну впевненість; іррелевантно до методу вивчення впевненості, її оцінки мають суб'єктом пізнання, як правило, дещо випереджають оцінки ефективності; джерелом надмірної когнітивної впевненості в цьому випадку є необхідність збереження суб'єктом несуперечливості пізнання та когнітивної визначеності (Волков Д.Н., Зінов'єва Е.В., 2011).

На противагу цій концепції зарубіжні представники метакогнітивізму М. Крајс, А. Ортманн основною причиною надмірної впевненості вважають загальну необізнаність, недостатню поінформованість суб'єкта стосовно особливостей функціонування власних когнітивних процесів. Вони звертають увагу на той факт, що надмірна когнітивна впевненість в більший мірі властива людям, у яких відсутні або недостатньо представлені вміння та навички виконувати певне завдання, а недостатня когнітивна впевненість навпаки типова для людей, у яких ці навички та вміння представлені на рівні, що є адекватним рівню задач, що стоять перед ними (Крајс М., Ортманн А., 2008).

У витоків даної теорії стоять G. Gigerenzer, U. Hoffrage, H. Kleinbölting, яку розуміли її дещо інакше, а саме коли досліджуваному пропонується запитання з двома або більшою кількістю варіантів відповіді,

він переважно буде схилитися до пошуку відповіді з використанням уявлень пам'яті або простих логічних умовиводів, тобто прагне вийти із ситуації із найменшими витратами часу та когнітивних (психічних) ресурсів. Якщо вищеописані дії не призводять до генерування відповіді, то суб'єкт розуміє та усвідомлює неспроможність або малоімовірну ефективність розв'язання задачі власними силами із використанням наявної в нього інформації, тобто цілком природньо він стикається із необхідністю звертатися за інформацією до навколишнього середовища (Gigerenzer G., Hoffrage U., Kleinbölting, H., 1991).

В якості психологічної основи метапізнання та метакогнітивного моніторингу, як його структурного, змістового та процесуального компоненту, D. Salder-Smith пропонує розглядати низку індивідуально-психологічних якостей суб'єкту пізнання, зокрема особистісні особливості, когнітивні стилі, стилі навчальної активності та когнітивні стратегії тощо (Salder-Smith, 2010).

A. Koriat зазначає, що в процесі метакогнітивного моніторингу зазвичай фігурують три класи ознак, які в цілому залежать від кількості інформації, що належить опрацювати, ступеня її пізнавальної складності, її змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації (Koriat A., 1997). Саме вони, на думку R. Nussinson, H. Bless, N. Shaked, лежать у основі когнітивної впевненості, а саме: внутрішні ознаки (вид інформації, її зміст, обсяг, рівень складності), зовнішні ознаки (умови постановлення завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведених на виконання час, змішане або впорядковане повторення інформації) та мнемічні ознаки (мнемічні індикатори, які сигналізують суб'єкту про рівень засвоєння матеріалу, доступність відповідної інформації, легкість актуалізації даної інформації, знайомість інформації за підказками, загальна легкість виконання запропонованого завдання тощо) (Koriat A., Nussinson R., Bless H., Shake N., 2008). Вони ж вбачають в якості чинника підвищення достовірності метакогнітивного моніторингу щільність кореляції між змісту декларативної інформації (цікавість, інформативність, корисність), отриманої суб'єктом з довготривалої пам'яті, та об'єктивності суджень щодо його впевненості у знанні. При цьому суттєву роль відіграє цікавість та важливість інформації (тобто коли відбувається доцільний моніторинг).

J. Metcalfe зазначає, що суттєвою перешкодою для метакогнітивного моніторингу можуть стати евристики поточного знання та знайомості інформації, оскільки дуже часто унаслідок їх появи згодом виникає адже виникає переконання, що вона дана інформація була завжди відомою (Metcalfe J., 1998). Під евристикою у сучасному науковому розумінню вбачають «...теорію і практику вибіркового пошуку при розв'язуванні складних інтелектуальних задач», крім того суттєвою відмінністю евристик людини та комп'ютера є те, що «...евристика людини не зводиться до

формальних правил, а містить мотиваційні й емоційні компоненти, які значно звужують зону розв'язання» (Свенцицкий А. Л., 2008). На основі внутрішніх, зовнішніх та мнемічних чинників сприяють виникненню нових евристик, як спеціальних міркувальних стратегій, що при цьому спираються на минулий досвід та мають суттєвий вплив на достовірність метакогнітивного моніторингу. При цьому вважається, що у структурі самої евристики, вже як науки, що вивчає продуктивне творче мислення, метакогнітивні судження виступають швидше результатом врахування тих чи інших евристичних ознак, а не прямою оцінкою суб'єктом успішності розв'язання задачі.

У дослідженнях N.E. Commander, D.J. Stanwyck вважається, що параметр кількості інформації може бути одним із чинників зниження ефективності когнітивного моніторингу, тобто ймовірність появи ілюзії знання суттєво зростає при роботі людини із невеликими за обсягом масивами текстової інформації, що належать до опрацювання, тоді як при роботі із значними за обсягом текстами, ефективність та достовірність моніторингу суттєво зростають (Commander N., Stanwyck D., 1997). М. Mahdavi доведено, що повторне виконання завдань сприяє кращому пригадуванню інформації, та, відповідно, більшій достовірності метакогнітивного моніторингу, хоча автору не вдалося встановити певних закономірностей щодо впливу змінної часу відведеного на виконання завдання, на ефективність метакогнітивного моніторингу, хоча подекуди при повторному звертанні до певного матеріалу, збільшується схильність суб'єкта до його ілюзорного розпізнавання (Mahdavi M., 2014).

Евристики як узагальнений погляд на вибірковий пошук при розв'язуванні складних інтелектуальних задач та різновид мисленевої стратегії можуть бути умовно поділені, як підкреслюють М. J. Serra, J. Metcalfe, на два основні класи: ті, що сприяють достовірності метакогнітивного моніторингу (це евристики повторно-виправного опрацювання інформації, евристики, першоосновою яких виступає прагнення до відтворення інформації, евристики пригадування минулого виконання, евристики узагальнення), та ті евристики, які перешкоджають його ефективному функціонуванню (евристики знайомості, евристики легкості інформаційної обробки, евристики поточного, проміжного знання, евристики асоціацій, евристики-безпосередні чинники ілюзорного знання) (Serra M., Metcalfe J., 2009).

С. В. Ward, Н. Т. Clark виділяють показники внутрішнього та зовнішнього зворотного зв'язку в якості чинників достовірності метакогнітивного моніторингу, причому об'єктивна успішність вирішення завдання утворюється за рахунок співставлення суб'єктом оцінок власної переконаності у правильності виконання певного завдання (Ward S., Clark H., 1989). У роботах М. О. Холодної йдеться про те, що ефекти внутрішньої регуляції інтелектуальної активності суб'єкта базуються на

метакогнітивному досвіді, в структурі якого виділяються чотири основні типи так званих ментальних структур: інтелектуальний контроль, (як мимовільний, так довільний), метакогнітивна обізнаність та пізнавальна відкритість. Як бачимо, метапізнання як психічна реальність не обмежується тут лише свідомим контролем, бо функціонування метапізнавальних процесів передбачає їх доступність до регулювання когнітивними процесами (Холодна М.О., 2002).

Наразі доступним є оригінальний та інноваційний метод оцінки ефективності функціонування метакогнітивного моніторингу, який не тільки робить доступним співставлення метакогнітивної та когнітивної поінформованості, а й дозволяє виконувати адекватність такої оцінки (Tobias S., Everson N., 2002). При цьому в теоретичному аспекті з'ясовуються наявність та систематизованість інформації суб'єкта про власну метакогнітивну активність (у вигляді аналізу метакогнітивних суджень), а в практичному аспекті відбувається певна верифікація істинності таких суджень. Висновки про наявність метакогнітивного знання робляться на основі співставлення та з'ясованого співпадіння стверджувальної (заперечної) позиції суб'єкта про наявність (відсутність) метакогнітивного знання та практичного підтвердження факту знання (незнання).

А. К. Самойліченко та В. С. Чернявська пропонують розглядати в якості кількісної міри метаконітивного знання емпіричний показник, що являє собою відношення кількісної розбіжності між правильними та неправильними відповідями до загальної кількості запропонованих до розгляду питань. Передбачається, що даний показник корелює із показником рівня розвитку метапізнання, що в свою чергу є синкретичним з іншими метапроцесами (Самойліченко А.К., Чернявська В.С., 2012).

Як бачимо, процеси метакогнітивного, а як наслідок і метанемічного моніторингу та контролю людини детермінуються на різних ієрархічних рівнях, та можуть бути психологічними похідними, зокрема в процесі навчально-професійної діяльності, наступних чинників: інструментальних (вихідна та завершальна координата когнітивних процесів, динаміка прогресу зусиль, здібність керувати витратами часу, оцінка кількості та складності інформації) та змістові (наявність та систематизованість інформації суб'єкта про власну метакогнітивну активність, показники внутрішнього та зовнішнього зворотного зв'язку, евристики повторно-виправного опрацювання інформації, евристики пригадування минулого виконання, евристики узагальнення, та ін.)

Савченко М.С.,

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ СУБ'ЄКТНОСТІ ПРОКУРОРА

У теперішній час залишається відкритим питання цілісного уявлення про психологічні аспекти формування особистості прокурора в процесі професійної діяльності, виділення та систематичне вивчення психологічних факторів, що впливають на особистість прокурора під час навчання, а також в процесі виконання посадових обов'язків прокурора.

Проблема професійного формування майбутнього прокурора набуває актуальності через відсутність в юридичній психології усталеної системи поглядів на розуміння принципів формування професіонала в органах прокуратури. Реформи вимагають вивчення питання теоретико-методологічних основ дослідження суб'єктності майбутнього прокурора, в той же час залишаються не зрозумілими закономірності формування професійно важливих якостей прокурора, закономірності їх динаміки в процесі інтеграції особистості в професійне середовище, взаємодія між професійним і особистим у структурі психосоціального функціонування працівника прокуратури.

Встановлено, що в теоретико-методологічному аспекті суб'єктність майбутнього прокурора є цілісною властивістю особистості, якій властива певна психологічна динаміка; вона може бути представлена певними компонентами, які визначають цю динаміку, це перш за все діяльність, самостійність, здатність реалізувати конкретні людські форми життя, здатність перетворювати своє власне життя в предмет практичної трансформації, самоконтроль, здатність усвідомлювати основну мету та напрямки діяльності, здатність контролювати свій прогрес і результати, розуміти методи самовдосконалення. Відзначається, що основним завданням освіти у вищих юридичних закладах має стати створення умов для перетворення юриста-теоретика з пасивного студента на активного суб'єкта правоохоронної діяльності.

Савченко М.С.,

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Саврасов М. В.,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДСТАВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ПРОКУРОРА

Практичні потреби системи органів прокуратури України у висококваліфікованих та високоефективних кадрах обумовлюють необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх прокурорів та оптимізацію професійного функціонування вже задіяних

співробітників. Крім того, особливе місце прокуратури в системі судових та правоохоронних органів вимагає високого рівня якості професійної діяльності кожного окремого прокурора, що в свою чергу обумовлює створення та апробацію інноваційної системи психологічного забезпечення, яка в подальшому сприяла б подальшому зростанню ефективності діяльності органів прокуратури в цілому, підвищуючи до неї довіру з боку громадськості.

Однак, у теперішній час відкритим стає питання неповноти наявної емпіричної інформації щодо функціонування суб'єктності працівників прокуратури в процесі навчальної та професійної діяльності (навіть на пілотажному рівні), інформації щодо рівня усвідомлення прокурорами всієї важливості представленості основних характеристик суб'єктності у структурі їх повноцінного особистісного та професійного функціонування, зокрема у процесі трудової діяльності, та під час професійної підготовки майбутніх прокурорів тощо.

В межах психологічної та педагогічної теорії та практики сутність феномена суб'єктності досліджувалась В.А. Петровським, питання розвитку суб'єктності розглядаються в концепціях професійного становлення особистості (Є.А. Клімов, В.Г. Каташев, Ю.П. Поваренков, Д.І. Фельдштейн, В.Д. Шадріков).

К.А. Абульханова, розглядаючи різні методологічні значення категорії суб'єкта, відмічає основні психологічні характеристики суб'єкта: активність, здатність до розвитку та інтеграції, самодетермінації, саморуху та самовдосконалення, а центральним механізмом цієї композиції виступає саморегуляція (Абульханова К.А., 2002). В дослідженнях В.В. Знакова виділена сукупність критеріїв суб'єктності дорослої людини: вміння узгодити свою індивідуальну активність, спосіб організації особистого життя з соціальними структурами, нормами та формами діяльності. Узгодження направлено на зняття неминуче виникаючих протиріч між бажаннями та можливостями особистості та вимогами суспільства (оточення) (Знаков В.В., 2005).

Як вважає О.К. Осницький, суб'єктність може виступати в ролі цілісної характеристики особливого виду активності людини, що знаходить свій прояв в її діяльності та поведінці. Суб'єктність включає зокрема здатність до рефлексії власної психічної активності, її саморегуляції, самокерування, сприймання самого себе як джерела і виконавця власних дій, людини, що є відповідальною за них (Осницький О.К., 2001). На думку М.В. Агулова, категорія «суб'єкт» посідає важливе місце у становленні наукової картини світу та у психологічній науці зокрема. Крім цього, суб'єкт виявляється у відносинах зі світом – у пізнанні, дії, спогляданнях та етичних відносинах. Суб'єктність – суттєва властивість суб'єкту, яка принципово відрізняє його від об'єктів та навіть від інших суб'єктів; властивість, наявність якої і робить суб'єкта тим, чим він є (Агулов М.В.,

2010).

Як зазначає В.І. Озерський, необхідність наукового дослідження психологічних і правових засад прокурорської діяльності обумовлюється практичними потребами системи органів прокуратури України, логікою розвитку юридичної психології як двоєдиної інтегральної науки та виокремлення її самостійного напрямку (підгалузі) – психології прокурорської діяльності. Теоретична розробка організаційно-правових та психологічних підвалин прокурорської діяльності на ґрунті комплексного і системного підходів, обґрунтування створення системи психологічного забезпечення, важливі для підвищення ефективності діяльності органів прокуратури (Озерський І.В., 2011).

Тобто, найбільшій актуальності набуває необхідність дослідження правових та психологічних засад оптимізації прокурорської діяльності. Дослідження цього напрямку належать до юридичної психології, а саме до її прикладних аспектів, орієнтованих на розв'язання актуальних проблем соціальних суб'єктів у сфері регульованих правом відносин, у тому числі – правоохоронної діяльності. Проблеми суб'єктності представників юридичної професії досліджуються в межах юридичної акмеології, що виникла на стику юридичної психології та акмеології. В багаточисельних акмеологічних дослідженнях встановлено наявність взаємозв'язку між рівнем суб'єктності юристів та рівнем їх правосвідомості, правової компетентності, психолого-акмеологічними особливостями особистості, діяльності особистісно-професійного розвитку та кар'єри працівників правоохоронних органів.

Значний вплив на становлення суб'єктності прокурорів має рівень успішності процесу адаптації молодих спеціалістів, слід звернути увагу на значний вплив зовнішніх факторів: рівня службового навантаження, взаємовідносин, що складаються у колективі та відносин з безпосереднім керівником (керівниками), морально-психологічного клімату у професійному середовищі, відповідності направленості діяльності особистим якостям працівника.

Як правило, особистість молодого фахівця виявляється беззахисною перед впливом екстремальних умов роботи, складних професійних завдань, дефіциту часу, підвищеної персональної відповідальності, необхідність спілкуватись з невірніваженими відвідувачами та особами, схильними нехтувати нормами не тільки закону, а і моралі, та ін. Тому, у якості критеріїв успішності адаптаційного процесу молодого прокурора можна виділити об'єктивні показники: рівень та стабільність кількісних показників роботи (якісна та у строк виконана робота, відсутність дисциплінарних стягнень, підвищення рівня кваліфікації, рівень трудової дисципліни, відносини у колективі, тощо); суб'єктивні показники: рівень задоволеності своєю професією, умовами праці, відносинами у колективі, рівнем оплати праці, тощо.

Служба в органах прокуратури передбачає не тільки спілкування з особами, які протиставляють себе закону, виконання обов'язків в умовах, які є зоною конфлікту інтересів закону та приватних осіб, підтримання обвинувачення в суді, де необхідно відстоювати свою позицію не тільки пі відео фіксацію, а ще й під впливом провокуючих до конфлікту осіб (родичів та прихильників обвинуваченого, роздратованих потерпілих та інших ворожо налаштованих осіб).

Ставлячи задачу проаналізувати психологічні особливості умов праці прокурорів, ми виходимо з прийнятого в психології розуміння умов здійснення діяльності, як насамперед, тих об'єктивних обставин, які визначають (або істотно впливають) на характер, зміст та якість діяльності. При цьому, враховується, що об'єктивний характер умов діяльності означає їх істотну особливість: вони або не піддаються зовнішнім змінам або піддаються після істотного впливу. Суб'єкт діяльності не володіє повноцінними можливостями впливати на них, він має враховувати умови, адаптуватись до них, формувати свої професійні навички та вміння, систему особистісних відносин з орієнтацією на особливості умов діяльності.

Як зазначає І.М. Бевзюк, прокурорська діяльність належить до категорії складних інтелектуально-практичних видів діяльності, що здійснюється у контексті соціально-психологічної взаємодії систем «людина – суспільство», «людина – колектив» і «людина – людина». Що стосується загальних особливостей юридичної діяльності прокурорів, які визначаються специфікою взаємодії в системі «людина – право», автор виокремлює наступні чинники психологічного характеру, що притаманні цій взаємодії: 1) чітку правову регламентацію прокурорської діяльності, адже для прийняття прокурором рішення на провадження певних адміністративних чи процесуальних дій завжди необхідне попереднє з'ясування порядку та умов їхньої реалізації відповідно до правових норм і процедур; 2) наявність владно-розпорядчих повноважень, що створює психологічний стан підвищеної відповідальності поряд із необхідністю винесення обґрунтованих, мотивованих і законних рішень; 3) дискретні прокурорські повноваження, що виражаються в наявності у прокурора одночасно права та обов'язку приймати оптимальне рішення в кожній конкретній ситуації; 4) відповідність рівня правосвідомості прокурора як суб'єктивної реакції на правові норми і процедури, що є сукупністю поглядів та ідей, що виражають ставлення особистості до моральних принципів, етичних норм і норм права, професійних обов'язків, законності та правопорядку; 5) внутрішнє переконання прокурора як його усвідомлену потребу й здатність оцінювати правові матеріали, яке ґрунтується на всебічному, повному й неупередженому дослідженні всіх обставин кримінального провадження; 6) наявність зумовлених незалежністю прокурора елементів психологічного ризику, зокрема при прийнятті «непопулярних» рішень, що можуть спричинити небажані наслідки;

7) поліваріантність кримінального провадження й інших юрисдикцій, в яких діє прокурор, що практично унеможливує чітке планування результатів діяльності, адже вони безпосередньо не пов'язані з активністю та ефективністю прокурора; 8) характер процесуальної діяльності прокурора, тому що вона часто зумовлена діями інших учасників кримінального процесу (слідчого судді, слідчих та оперативних підрозділів) (Бевзюк І.М., 2017).

В індивідуальному психологічному сенсі професійна діяльність прокурора характеризується великою кількістю контактів з різними людьми, з котрими прокуророві доводиться вступати у взаємодію та спілкуватися при виконанні ним службових обов'язків. Зокрема, це взаємодія з посадовими особами органів законодавчої та виконавчої влади, органів місцевого самоврядування. Постійною є взаємодія прокурора з іншими органами правопорядку, зокрема органами, що здійснюють дізнання і досудове слідство, під час нагляду за додержанням законів при проведенні досудового розслідування у формі процесуального керівництва досудовим розслідуванням, в тому числі особистої участі прокурора в різних слідчих (розшукових) і процесуальних діях.

Як підкреслює А.В. Кобець, специфічною для професійної діяльності прокурорів є наявність психотравмуючих і стресогенних чинників, зокрема діяльність прокурора супроводжується нервово-психічними перевантаженнями, напруженням емоційно-вольової сфери, що зумовлено жорсткою, детальною законодавчою регуляцією, персональною відповідальністю за прийняті рішення, складністю та багатогранністю взаємовідносин з працівниками органів досудового розслідування, оперативних підрозділів, суду, стрімким темпом роботи, тиском на рішення прокурора з боку владних структур (Кобець А.В., 2015). Як показує практичний досвід, сучасні прокурори виявляються морально не готовими до ефективного відстоювання позиції публічного обвинувачення в судах в умовах орієнтування судової системи на захист прав окремого громадянина, а не суспільства в цілому, а також стрімко зростаючої кількості ухвалення українськими судами виправдальних вироків.

З огляду на вищенаведене, приходимо до висновку, що в процесі виконання професійних обов'язків прокурор опиняється під впливом багаточисельних психотравмуючих чинників, які не сприяють адаптації молодого спеціаліста до професійного середовища. Більш того, вплив зазначених вище чинників на особистість прокурора не зменшується з часом, а тому нагальною є необхідність контролю психологічного стану не тільки прокурорів, які починають свою трудову діяльність, а і прокурорів, які вже не є молодими спеціалістами, але є цінними працівниками системи органів прокуратури, які мають бути прикладом для початківців.

Скринник І.В., Пухно С.В.
*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми*

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

На сьогодні набуває особливого значення актуальність питань, пов'язаних з переживанням людиною синдрому «емоційного вигорання», оскільки позначається на погіршенні психічного та фізичного здоров'я, її працездатності. Сучасні вимоги до продуктивності професійної діяльності фахівців високі і це потребує сформованих компетентностей. Так, необхідно приймати рішення в ситуаціях, що характеризуються невизначеністю, прогнозувати наслідки, а це потребує самовладання, емоційного самоконтролю, стресостійкості, вміння підтримувати високу працездатність в складних умовах, емоційної віддачі, постійного психологічного та інтелектуального напруження, тривалої комунікативної та емоційної взаємодії. Все вказане може призвести до емоційного вигорання. Емоційне вигорання – складний феноменом, серед дослідників якого В. В. Бойко, В. В. Болучевська, В. А. Винокур, Н. Е. Водоп'янова, Е. П. Ільїн, В. А. Капцов, Н. М. Маляр-Газда, В. В. Мілакова, Ю. Г. Новікова, Е. Г. Ожогова, В. Е. Орел, Т. А. Попова, П. І. Сидоров, Е. С. Старченкова, Т. В. Черникова та ін. Емоційне вигорання виникає і прогресує в діяльності, пов'язаній з інтенсивністю контактування з людьми, розвивається на основі хронічного стресу (Г. В. Гнускіна, 2015). За Н. М. Маляр-Газда, виділено два основні підходи до визначення емоційного вигорання та його симптоматики: результативний та процесуальний.

Перший полягає в розумінні синдрому «емоційного вигорання» як певного стану, що включає в себе ряд конкретних та стабільних елементів (Пайнс, Аронсон, Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях, що характеризується проблемами самопочуття, нервовим напруженням, емоційним виснаженням, і, надалі, призводить до персоналізації, – зміні відношення людини до оточуючих та до себе. Згідно теорії К. Маслач і С. Джексона, емоційне вигорання є реакцією-відповіддю на тривалі професійні стреси, пов'язані з міжособистісною комунікацією, включає емоційне виснаження (відчуття емоційного перенапруження, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів, деперсоналізацію (тенденція розвивати негативне, цинічне відношення до інших) та редукцію особистих досягнень (зниження відчуття компетентності в своїй роботі, незадоволеність собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативне сприйняття себе як професіонала та особистості) (Н. М. Маляр-Газда, 2015).

За В. В. Бойко, емоційне вигорання – це відпрацьований механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій

у відповідь на певні психотравмуючі впливи; це стереотип емоційної (професійної) поведінки, яка складується під впливом комплексу зовнішніх та внутрішніх факторів (В. В. Бойко, 1996). Дослідник виділяє наступні фази синдрому емоційного вигорання: «фаза напруження» (фіксований стан тривожного напруження, при якому спостерігається зниження настрою, дратівливість та депресивні реакції); «фаза опору» (захисна поведінка, прагнення уникати впливу емоційних факторів та обмеження власного емоційного реагування у відповідь на незначні психотравмуючі впливи, в результаті спілкування стає поверхневим та формальним, регламентованим та вибіркоvim); «фаза виснаження» (зниження енергетичного тону, настрою та відчуття безперспективності, підвищується рівень тривоги з ознаками дезорганізації психічної діяльності, з'являються виражені психовегетативні порушення та соматичні симптоми у виді больових відчуттів, розладів серцево-судинної та інших систем).

Серед основних причин емоційного вигорання, на думку сучасних дослідників, зокрема, І. П. Шпичак, – психологічна перевтома фахівців, а серед чинників виникнення, – несформованість базових компетентностей; брак або відсутність практичного досвіду; недостатній рівень емоційної та соціальної підтримки зі сторони колег, керівництва; брак або відсутність заохочення, домінування каральних санкцій, невизнання досягнень; перенавантаження роботою; індивідуально-психологічні особливості; обмежені можливості підвищення кваліфікації; високі вимоги до рівня професіоналізму, позбавлення відпусток, психологічний клімат групи, тощо (І. П. Шпичак, 2017). За М. О. Принь, факторами, що сприяють розвитку синдрому, є індивідуальні (суб'єктивні) особливості людини – вік, стать, професійний стаж, сімейний статус, освіта. Серед індивідуально-особистісних якостей – показники невротизму, рівня самооцінки, показники локус-контролю, екстраверсії, особливості ціннісної сфери особистості. Для людини, з вираженою симптоматикою синдрому емоційного вигорання, характерним є зниження ефективності роботи; протидія необхідним змінам, творчому підходу, цинічне ставлення до виконання професійних обов'язків, негативне ставлення до оточуючих, втрата інтересу до діяльності, нав'язування іншим власних думок, цінностей та установок; бажання маніпулювати.

Психічне здоров'я фахівця є необхідною умовою його активної життєдіяльності, професійної самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Професійна діяльність сучасної людини характеризується напруженістю та динамічністю збудливо-гальмівних процесів у центральній нервовій системі. Фахівець соціальної сфери переживає нерівномірність навантажень, – як правило, від нього вимагається швидке прийняття нестандартних рішень, обумовлених можливістю виникнення конфліктних ситуацій. На сьогодні ця сфера характеризується складністю формування взаємовідносин; значним обсягом інформації, швидким темпом роботи, напруженістю, тощо. Відповідно, знання та вміння збереження власного

психічного здоров'я є актуальною проблемою сьогодення. Психічне здоров'я особистості – функціонування психіки індивіда, яке забезпечує його гармонійну взаємодію з навколишнім світом. Психічне здоров'я – це не лише відсутність психічних хвороб, а й обставини, за яких людина знаходиться у емоційній рівновазі (І. П. Шпичак, 2017).

Психічне здоров'я можна визначити як відсутність вад особистісного розвитку, здатність протидіяти стресу, що залежить від ставлення до себе та інших, до потреб життя. На порушення психічного здоров'я впливає значна кількість факторів: тривала дія негативних емоцій (конфлікти, сварки, страхи, несправедливість, відсутність перспективи, незадоволення своїм положенням, тощо), надмірна матеріалізація соціального життя, що вимагає великої затрати часу, а також відмова від духовних цінностей на користь матеріальних. Основні труднощі пов'язані з емоційним напруженням та страхами, які викликають у людини стресові стани. Серед ознак психічного здоров'я – позитивне ставлення до себе; особиста автономія; реалістичне сприйняття оточення; вміння адекватно впливати на оточення; здатність контролювати і керувати власною поведінкою; низька тривожність; емоційна стабільність; здорове почуття гумору. Ознаки стресового напруження полягають у неможливості зосередитися, частих помилках під час виконання завдань професійної діяльності; погіршенні роботи пам'яті; переживанні почуття постійної втоми; підвищеній збудливості; відсутності радості та задоволення від виконання роботи; втраті почуття гумору; пристрасті до алкоголю, тютюну, тощо; постійному відчуття голоду або навпаки; відчутті «все набридло і більше не можу», тощо. Збереження психічного здоров'я – безперервний профілактичний процес, який передбачає своєчасне попередження психоемоційного перенавантаження (І. П. Шпичак, 2017).

Згідно досліджень В.В. Бойко, емоційне вигорання містить наступну симптоматику. Симптом «незадоволеності собою»: людина не задоволена рівнем докладених зусиль та результатом власної діяльності, вважає, що здатна на більше, але через власні лінощі або інше виявилася неспроможною виконувати поставлені завдання діяльності. Причиною незадоволеності собою може бути внутрішній конфлікт між загальнолюдськими цінностями та принципами особистості, або між цими принципами та вимогами дійсності. Відчуття незадоволеності собою може виникати у творчих особистостей, – людей, що потребують інтелектуально-складних завдань і за умови відсутності таких протягом тривалого часу. Незадоволеності собою виступає імпульсом для внутрішньої роботи над собою та самовдосконалення. Також, ця незадоволеність може бути фоном для переживання людиною негативних установок щодо себе, які склалися під впливом думок, висловлювань значущих для особистості людей. В такому випадку незадоволеності собою проявляється в формі неадекватно заниженої самооцінки, що спричиняє негативне ставлення до себе, та, з часом, і до оточуючого світу. В таких випадках рекомендують перегляд

цілей людини, участь у групових тренінгах, робота з психологом над складовими «Я – концепції».

Симптом «загнаності у клітку» полягає в тому, що людина реально оцінює ситуацію, але, при цьому все ж вважає, що не здатна щось змінити і досягти бажаної мети: виникає почуття переживання нездатності впливати на хід подій. Це характерно для станів, що передують афекту, або після переживання складних стресових станів. За наявності цього симптому рівень працездатності та ефективності виконання діяльності значно знижується. Також, можливе загострення хронічних захворювань. Визначений синдром властивий для людей пенсійного та передпенсійного віку, що може сприяти появі неадекватності поведінки, специфічної оцінки намірів оточуючих, нівелювання цінностей прожитого життя, «безперспективному трудоголізму». За умови наявності ознак цього симптому, необхідно змінити оточення, потрібен тривалий відпочинок, відхід від роботи, пов'язаної з необхідністю прийняття рішень в складних ситуаціях.

Симптом «редукція професійних обов'язків» часто викликаний непродуктивною організацією професійної діяльності. Також, цей симптом може бути пов'язаний з наявністю несприятливого психологічного клімату у групі, де працює людина. Спостерігається також цей симптом у людей, що переживають сімейні негаразди, що заважають концентруватись на виконанні завдань професійної діяльності. Синдром редукції професійних обов'язків можливий за наявності асинхронності темпів професійного зросту працівника та темпів його кар'єри, за відсутності виконання працівником значимої діяльності, яка є особистим внеском у загально-важливу справу. Керівнику організації, в якій у працівників проявляються ознаки цього симптому, потрібно переглянути систему стимулів та заохочень, реорганізувати умови праці.

Симптом «емоційної відчуженості» проявляється специфічно, людина справляє враження ділової та зібраної, демонструє високий рівень самоконтролю. Проте, переживає вона при цьому виключно негативні емоції, оскільки цей синдром є властивим для осіб, що займають керівні посади і зобов'язані приймати складні стратегічні рішення. Захисні механізми психіки запобігають «згоранню», тому людина закривається, замикається у собі, відгороджуючись від будь-яких емоційних подразників. Наслідки – психосоматичні хвороби, міжособистісне відчуження, дістрес, депресія. Людям, що переживають ці симптоми, необхідно проходити курс емоційно-раціональної психотерапії, арт-терапії, тренінг організаційних умінь для управлінців.

Симптом «особистісна відстороненість/деперсоналізація» проявляється у тому, що людина відчуває себе ніби спостерігачем того, що відбувається навколо, а «справжнє життя» відбувається не за її участю, а ніби зі сторони, – на сцені, чи екрані, і характеризується відчуттям власної відсутності у житті близьких людей, збіднінням емоційного насичення

стосунків. Симптом особистісної відстороненості спостерігається за деяких акцентуацій характеру або хронічних психічних станів, що межують з психопатологією. Людина не спроможна приймати рішення. «Сильні» особистості наполегливо, іноді нав'язливо, займаються самоаналізом. «Слабкі» виявляють схильність до «втечі від самого себе» за допомогою алкоголю, наркотиків, самообману. Психологи рекомендують в таких випадках елементи психоаналізу, трудотерапію, сімейну психотерапію, опіку супервізора (І. П. Шпичак, 2017).

Скрипник Н.Г.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків*

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ НАВЧАННЯМ ТА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У роботах сучасних дослідників психологічну адаптацію студента до умов навчання в закладі вищої освіти розуміють як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища (Кулеша Н.П., 2018), як взаємодію особистості студента та освітнього середовища, в якій особистість виступає активним суб'єктом адаптації, відповідальним за успішність вибору стратегій та результатів навчального процесу (Огарьова К.І., 2010). Н.Кулеша у своєму дисертаційному дослідженні в системі чинників психологічної адаптації студентів до закладу вищої освіти виділяє соціальні (матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині, нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування в студентській групі) та індивідуально-психологічні (особливості темпераменту, нервово-психічна напруга, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальна мотивація, професійний інтерес) чинники. Соціально-психологічну адаптацію та адаптацію до навчальної діяльності в якості компонентів адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти виділяє у своєму дослідженні К. Огарьова.

О. Горбунова у своєму дослідженні аналізує зміни адаптації студентів першого-третього курсів до середовища закладу вищої освіти. Визначено зростання тривожності студентів та інтенсивності страху відрахування на другому курсі та їх зниження на третьому курсі, що свідчить про адаптацію емоційної сфери студентів до стресів у навчальній діяльності. Задоволеність навчанням, стосунками з викладачами та адміністрацією закладу вищої освіти, має негативну динаміку від першого до третього курсу (.Горбунова О.В., 2013). З нашої точки зору, вивчення адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти потребує врахування ставлення студентів до навчання, але питання впливу ставлення до навчання на успішність адаптації студентів до закладу освіти залишається недостатньо вивченим.

При організації емпіричного дослідження ми виходили з розуміння

ставлення студентів до навчання як єдності мотиваційного та емоційного компонентів. Мотиваційний компонент утворюють мотиви навчальної діяльності, а емоційний – переживання студентів, викликані задоволеністю або незадоволеністю їх потреб у процесі навчання. Задоволеність навчанням – це емоційне ставлення студентів до навчальної діяльності та умов її протікання, що включає ставлення до різних аспектів навчальної діяльності студентів.

Дослідження проводилося із використанням методик: «Адаптованість студентів у виші» Т.Д. Дубовицької, А.В. Крилової, «Шкала академічної мотивації» Т.О. Гордєєвої, О.О. Сичова, Є.М. Осіна, «Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю» Л.В. Міщенко.

У дослідженні брали участь студенти перших-четвертих курсів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного університету цивільного захисту України.

При вивченні структури кореляційних зв'язків показників адаптації студентів різних курсів до навчальної діяльності та складових їхнього ставлення до навчання виявилось, що найбільш тісний зв'язок спостерігається на першому та третьому курсах навчання, а на другому та четвертому курсах виявлені лише поодинокі зв'язки адаптації студентів до навчальної діяльності та складових ставлення до навчання.

За результатами проведеного кореляційного аналізу виявилось, що більш адаптовані до навчальної діяльності першокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками та викладачами, власним побутом. У них більшою мірою проявляється інтерес до предмету пізнання, прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, бажання досягти максимально високих результатів у навчанні, прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності. Разом із тим, чим менш адаптовані студенти-першокурсники до навчальної діяльності, тим більшою мірою спонукання до навчання обумовлюється у них почуттям сорому і обов'язку, виявляється відсутність інтересу до навчальної діяльності й усвідомленість її важливості та сенсу.

Більш адаптовані до навчальної діяльності другокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності стосунками з одногрупниками та власним побутом. У них більшою мірою проявляється прагнення до розвитку своїх здібностей, бажання досягти максимально високих результатів в навчанні, у тому числі, заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень в навчанні.

По групі студентів третього курсу, як і по групі студентів-першокурсників, встановлено позитивні зв'язки між адаптацією до навчальної діяльності та всіма складовими емоційного компоненту ставлення до навчання, а також складовими мотиваційного компоненту

ставлення до навчання, що відповідають внутрішній академічній мотивації, а саме: пізнавальною мотивацією, мотивацією досягнення і саморозвитку. Обернені зв'язки поєднують адаптацію до навчальної діяльності з екстернальною мотивацією та амотивацією. Отже, більш адаптовані до навчальної діяльності третьокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками та викладачами, власним побутом, більш вираженим пізнавальним інтересом, прагненням до максимально високих навчальних результатів, до розвитку свого потенціалу в рамках навчальної діяльності. Крім того, чим більш адаптовані студенти третього курсу до навчальної діяльності, тим меншою мірою ця діяльність обумовлена зовнішніми вимогами, бажанням уникнути можливих проблем, тим менше їх характеризує навчальна амотивація.

По групі студентів четвертого курсу визначено лише три статистично значущі зв'язки між адаптацією до навчальної діяльності та складовими ставлення до навчання. Більш адаптовані до навчальної діяльності студенти четвертого курсу відрізняються більш високими показниками пізнавальної мотивації, задоволеності стосунками з одногрупниками та обраною професією.

Розрахунок кореляцій дозволив пересвідчитися, що між показниками адаптації студентів різних курсів до закладу вищої освіти та складових їхнього ставлення до навчання існує певний взаємозв'язок.

Отримані за результатами кореляційного аналізу зв'язки показників складових мотиваційного та емоційного компонентів ставлення до навчання студентів першого курсу та їх адаптації до навчальної групи вказують на те, що більш адаптовані студенти характеризуються більш вираженим інтересом до процесу пізнання, прагненням здобувати нові знання, досягати максимально високих результатів у навчальній діяльності, прагненням підвищити повагу й визнання з боку значущих інших, а також самоповагу за рахунок досягнень в навчанні. Більш високі показники адаптованості до навчальної групи у першокурсників сполучаються з більш виразною задоволеністю навчальною діяльністю, навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками і викладачами, побутом. Зниження адаптації до навчальної групи у студентів першого курсу супроводжується зниженням інтересу до навчальної діяльності, зростанням відчуття її безглуздості та непотрібності.

У студентів другого курсу адаптованість до навчальної групи напряму пов'язана з задоволеністю стосунками з викладачами та одногрупниками, а у студентів четвертого курсу – із задоволеністю обраною професією та стосунками з одногрупниками.

Більш адаптовані до навчальної групи студенти третього курсу характеризуються більшою задоволеністю навчальною діяльністю, навчальним і виховним процесом, стосунками з одногрупниками і

викладачами, побутом. Зниження адаптації до навчальної групи у студентів супроводжується загостренням відчуття безглуздості та непотрібності навчання, зростанням фрустрованості автономії, мотивованості навчальної діяльності прагненням уникнути проблем.

Таким чином, можна зробити висновок, що показники адаптації до навчальної групи та навчальної діяльності більш тісно пов'язані зі складовими ставлення студентів до навчання на першому та третьому курсах навчання у порівнянні з другим та четвертим курсами.

Турішева Л.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

Ткаченко І.В.

КЗ ХСНВК № 7, м. Харків

НАСТІЛЬНІ ІГРИ ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Гра в педагогіці і психології визнана впливовим чинником розвитку особистості. Спроба систематичного вивчення гри в перший раз була здійснена німецьким вченим К. Гросом у XIX ст. Німецький психолог К. Бюлер визначав гру як діяльність, яка виконується заради отримання «функціонального задоволення». Фрейдисти бачать у грі вираз глибоких інстинктів або потягів. Д. Б. Ельконін розглядав гру як діяльність, в якій складається та вдосконалюється управління поведінкою. Одним з ефективних засобів соціалізації, розвитку та виховання дитини можна вважати сучасну настільну гру. Освітній потенціал гри полягає в тому, що вона містить в собі співробітництва; усвідомлення учнями важливості спілкування як норми життя; формує цілісне уявлення про гру як про спосіб фізичного, психічного та соціального розвитку особистості через опис всіх сфер життєдіяльності сучасної людини. Також гра формує типові навички соціальної поведінки, орієнтацію на групові або індивідуальні дії та кооперацію, розвиває схожі етнічні характери, стереотипи поведінки в людських спільнотах. У будь-якій грі дитина прагне реалізувати себе як особистість, тому для нього найбільш важливий процес гри, а не результат. Гра дає змогу визначити можливі чи існуючі проблеми дитини і моделювати їх подолання.

Настільна гра не тільки допомагає формуванню та розвитку у дитини уваги, пам'яті, уяви, асоціативного та абстрактного мислення, але й допомагає йому легко, в ігровій мотивуючій формі адаптуватися до регламентування особистої діяльності певними правилами.

Застосування комплексу настільних ігор у роботі з дітьми, які мають порушення мови забезпечує ефективність процесу виховання та розвитку в процесі навчання, тому що охоплює всі сторони досліджуваних явищ і враховує індивідуальні особливості та інтереси учнів. Такими умовами є

змістовний відбір сучасних настільних ігор, кожна з яких має пріоритетну спрямованість виховного та розвиваючого потенціалу; встановлення діалогічних взаємин між вчителем та учнями; освоєння пріоритетних цінностей, пов'язаних зі збереженням та зміцненням здоров'я та психолого-педагогічною підтримкою учнів у будіванні життєвої позиції.

Варто враховувати, що гра як засіб спілкування, навчання та накопичення досвіду життєвого досвіду є складним соціокультурним феноменом. В ході гри:

- засвоюються правила поведінки і ролі соціальної групи;
- розглядаються можливості самих груп, колективів;
- здобуваються навички спільної діяльності колективу, відпрацьовуються індивідуальні характеристики учнів, які необхідні для досягнення поставлених цілей ігор.

Недарма логопеди давно взяли це до уваги та заманюють дітей до себе в кабінет під слушним приводом – пограти. Соціологи підкреслюють особливості формування комунікативних навичок, які забезпечують настільні ігри, тобто вміння домовитися з іншими, домовитися про послідовність ходів, сторгуватися в економічних іграх і не заплакати у разі невдачі. Зайве говорити, що комунікативні навички простіше за всього буде сформувати, якщо гра розрахована на компанію однолітків.

Під час участі у грі з'являється активна діяльність самої дитини, яка характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою для засвоєння знань і навичок, ефективністю та відповідністю соціальним нормам.

Особливості настільної гри:

- 1) добре відома, звична та улюблена форма діяльності;
- 2) один з найбільш ефективних засобів активізації, який залучає учасників до ігрової діяльності за рахунок змістовної природи самої ігрової ситуації та може викликати високе емоційне та фізичне навантаження;
- 3) мотиваційна за своєю природою;
- 4) дозволяє вирішувати питання передачі знань, навичок і здібностей; домагатися глибокого особистісного усвідомлення учасниками законів природи та суспільства;
- 5) багатофункціональна;
- 6) переважно колективна форма діяльності;
- 7) нівелює значення кінцевого результату;
- 8) у навчанні відрізняється наявністю чітко поставленої мети та відповідного їй педагогічного результату.

Такі особливості настільних ігор роблять їх оптимальними у роботі з дітьми із порушеннями мовлення. Велика кількість дітей із порушеннями мовлення проявляє закомплексованість навіть у спілкуванні з однолітками, відчуває складності у формуванні власної думки, із важкістю йде на контакт з незнайомими людьми. У процесі проведення настільних ігор діти

перетворюються. Ігровий азарт «охоплює», з'являється бажання «бути в команді», співпрацювати з іншими дітьми. Але педагогу, логопеду, психологу варто враховувати, що ігри можуть «відштовхнути» школяра від гри. Тому ми не використовуємо годинники в настільних іграх.

В роботі з дітьми різного шкільного віку з порушеннями мовлення ми використовуємо наступні ігри: «Хто Я», «Guess Who?», «Відгадай Хто? та Що?» (для молодших школярів); «Тик.. Так.. Бумм», «Activity», «Alias. Dice» (для підлітків); «Alias», «Воображарий» (для юнаків і дівчат).

Всі ці ігри об'єднують те, що дітям необхідно пояснювати слова, відгадувати намальовані або показані іншою дитиною слова, формулювати питання, на котрі повинні відповідати інші ігроки, самим відповідати на запропоновані обставини, складати короткі розповіді-пояснення, описувати відомих людей і т. п.

Використання цих ігор у роботі зі школярами із порушеннями мовлення у питанні виховання та соціалізації забезпечує:

- гарний настрій та позитивні емоції у дітей;
- розширення кругозору та словарного запасу;
- розвиток вміння пояснювати;
- формування комунікативних навичок;
- розвиток самостійності та ініціативності;
- прагнення до взаємодопомоги та співробітництва;
- створення атмосфери пізнання навколишнього середовища.

Цеменко М.О.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНOSTІ СВОЇМ ЖИТТЯМ ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Станом на 16 жовтня 2019 року в Україні 12 мільйонів українців, які перебувають на пенсійному забезпеченні. З них 2,74 мільйонів продовжують офіційно працювати. Найчастіше люди похилого віку розглядають продовження кар'єри як вимушений крок через необхідність матеріального забезпечення себе. Так, на жаль, в Україні громадяни навіть з великим стажем роботи отримують дуже низькі пенсії. Для прикладу, вчитель у США, який досяг так званої вислуги років, кожен рік отримує матеріальне забезпечення, що дорівнює його заробітної плати за останній рік, тобто такий вчитель фактично продовжує отримувати свою заробітну плату після виходу на пенсію, що дозволяє йому гідно жити, подорожувати та займатися хобі.

Але існує і позитивні сторони для працюючих пенсіонерів. Насамперед, реалізована потреба в праці задовольняє потребу в приналежності людини до спільноти (позитивно сприймається свідомістю) і

відповідно доброму самопочуттю. Працююча людина продовжує щоденно вирішувати нові задачі, дізнаватися щось нове, іноді їй необхідно пересилувати себе, розвивати силу волі. До того ж, працюючі пенсіонери слідкують за своїм зовнішнім виглядом, вони почувають себе більш корисними та значущими. Дослідники вважають, люди похилого віку, що виходять на пенсію, більше акцентують увагу на проблеми зі здоров'ям, в них більше психосоматичних захворювань.

Отже ми поставили мету дослідити особистісне ставлення особи до свого життя та життєстійкість працюючих та не працюючих людей похилого віку.

Гіпотеза нашого дослідження: 1. життєстійкість працюючих та не працюючих людей похилого віку відрізняється; 2. пенсіонери з інтернальним локусом контролю більш задоволені своїм життям, ніж особи з екстернальним локусом контролю.

Об'єкт дослідження – люди пенсійного віку.

Предмет дослідження – життєстійкість, локус контролю та рівень задоволення життям працюючих та не працюючих пенсіонерів.

Наша вибірка складається з трьох груп:

1. Люди похилого віку, які отримують пенсію та не працюють.
2. Люди похилого віку, які отримують пенсію та працюють через необхідність додаткового заробітку.
3. Люди похилого віку, які отримують пенсію та працюють через інші причини. Серед таких причин респонденти вказують бажання почувати себе корисним, необхідність спілкування або заповнення вільного часу.

Для дослідження ми обрали 4 інструментаря: авторський опитувальник, методику життєстійкості Мадді, тест «Рівень суб'єктивного контролю», тест «Рівень задоволеності життям».

Авторський опитувальник включає в себе питання, які можуть допомогти провести не тільки кількісний аналіз результатів, але і якісний. Наприклад, ми пропонуємо респондентів назвати причини, через які вони продовжують працювати, назвати останні значні для себе досягнення, оцінити свій рівень здоров'я.

Методика життєстійкості Мадді дозволяє вивчити систему переконань учасників дослідження щодо себе, світу і відносин зі світом. Тест включає в себе три компоненти: залученість, контроль і прийняття ризиків, які проаналізовані незалежно один від одного і всі разом за фактором життєвих сил.

За допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» можна оцінити ступень контролю досліджуваного над різноманітними ситуаціями у своєму житті. Люди розрізняються по тому, як вони пояснюють причини значущих для себе подій і де локалізують контроль над ними. Можливі два

полярні типи такої локалізації: екстернальний (зовнішній локус) і інтернальний (внутрішній локус). Джуліан Роттер вважав, що люди з інтернальним локусом контролю здобувають більших результатів у своїй діяльності, бо об'єктивно оцінюють себе та свої зусилля, власні позитивні і негативні якості, наявність або відсутність необхідних знань, умінь і навичок. Люди екстернального типу свої здобутки та невдачі пов'язують з везінням або збігом обставин. Ми вважаємо, що люди інтернального типу відчують себе більш щасливими і реалізованими.

Тест «Індекс задоволеності життям» ми використали для диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою визначення, які з них позитивно позначаються на його загальному психологічному стані, а які – негативно.

Отже, за результатами дослідження ми зробимо висновок, які мотиви спонукають працювати пенсіонерів, чи робить робота їх більш щасливими та особи з якими особистісними особливостями відчують себе більш реалізованими.

Цигичко Т.П.

*Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 266 комбінованого типу Харківської міської ради», м. Харків*

КАЗКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти з її орієнтацією на особистісно орієнтовану модель побудови відносин «педагог – дитина» саме казка є найбільш ефективним засобом реалізації заявленого Національною Доктриною розвитку освіти України ХХ століття, Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція), переходу до нового типу гуманістично спрямованої, інноваційної освіти, що виходить з розуміння цінності дитини. Це забезпечує зростання культурного, морально-духовного, фізичного та пізнавального потенціалу суспільства, позитивні зміни у структурі соціальних відносин, побуті, культурі.

Казки – це твори, знайомі нам з дитинства. Вони вчать переживати різні емоції, боротися зі страхами, навчають добрим вчинкам, створюють атмосферу тепла і спокою, позитивно впливаючи на психічне здоров'я дітей. Саме тому одним з найбільш розповсюджених у сучасній психологічній практиці прийомів арт-терапії є терапія казкою. Його основою є психологічний вплив на особистість дитини засобами казки. Казкотерапія сприяє позитивному корекційному впливу на проблеми розвитку психічних процесів особистості дошкільника в цілому (Алексєнко В.В., Лощініна Я.І., 2008).

Казкотерапія – є напрямком психотерапії, при якому для досягнення

терапевтичного ефекту використовуються вигадані історії (казки). Вчасно розказана казка для дитини означає стільки ж, скільки психологічна консультація для дорослого. Відмінність існує тільки в тому, що від дитини не вимагають вголос робити висновки та аналізувати, що вона відчуває: робота йде на внутрішньому, підсвідомому рівні.

Кожен дошкільник має притаманні лише йому риси характеру та особливості поведінки. Завдання практичного психолога – підібрати низку прийомів казкотерапії, що стають своєрідним ключиком до емоційного благополуччя малюка. Одна дитина більше схильна слухати, інша – складати, розповідати, третя не може всидіти на місці. Всі ці аспекти необхідно враховувати в роботі з дошкільниками. Поєднання різних прийомів казкотерапії, що використовуються в роботі з дошкільниками, дозволяє допомогти їм пережити безліч ситуацій, з аналогами яких вони будуть стикатися в дорослому житті. Не існує чіткого алгоритму дій та універсального поєднання прийомів у роботі з казкою. Можна окреслити лише основні підходи до організації цієї діяльності.

Метою нашої статті є аналіз науково-практичних досліджень щодо вивчення казкотерапії як дієвого методу та розкриття психологічного впливу казки на особистість дітей дошкільного віку.

Казка була і залишається до тепер одним із дієвих методів впливу на емоційну сферу дитини. Саме цей жанр фольклору є одним з найдавніших засобів морального, етичного виховання, що також формують поведінкові стереотипи майбутніх членів дорослого суспільства.

К. Юнг стверджував, що образ, який представлений у казці, є образом, що створений на основі реального. У цьому образі знаходять вияв почуття, думки, переживання. Вигадані герої казок є відображенням внутрішнього світу реальної людини та її вчинків. Як зазначав Б. Желбі, дитина, слухаючи, повторюючи або вигадуючи оповідання і казки, має змогу надати волю власним почуттям, виплескуючи таким чином дозу природної агресивності.

Про вплив казок і міфів на несвідоме людини наголошували такі великі психологи та філософи, як Е. Берн, З. Фрейд, Е. Фромм. На їхню думку, казки допомагають розвинути в дитині чуйність, доброту, роблять контрольованим і цілеспрямованим її емоційно-вольовий розвиток.

За визначенням Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, у казкотерапії використовуються різноманітні жанри: притчі, байки, легенди, билини, міфи, казки (Зінкевич-Євстигнєєва Т.Д., 2007). Нею запропоновано наступну типологію казок: 1) художні казки. Саме такі історії і прийнято називати казками, міфами, притчами. У художніх казках є дидактичний, психокорекційний і психотерапевтичний аспекти; 2) народні казки. Стародавній свідомості було властиво знаходити персоналії людських почуттів і стосунків: любові, горя, страждання та ін. Це явище ми також використовуємо в психолого-педагогічній практиці сьогодні; 3) авторські

художні казки, щоб допомогти пацієнту усвідомити свої внутрішні переживання, бажано обрати для роботи з ним авторську казку, незважаючи на велику кількість особистісних проекцій; 4) дидактичні казки. У формі дидактичних казок подаються навчальні завдання. У цих історіях рішення прикладу – це проходження випробування, низка вирішених прикладів приводить героя до успіху; 5) психокорекційні казки створюються не просто так, тож щоб казка або історія набула чинності і надала допомогу, необхідно дотримуватися певних правил її створення: казка має бути в чомусь ідентичною проблемі дитини, але ні в якому разі не мати з нею прямої схожості; казка повинна пропонувати текст досвіду, використовуючи який дитина може зробити новий вибір при вирішенні своєї проблеми. Тут має допомогти психолог; казковий сюжет повинен розгортатися в певній послідовності (Зінкевич-Євстигнеєва Т.Д., Грабенко Т.М., 2008).

Можна виділити найважливіші особливості казки: глибинний зміст і мораль; джерело життєвого досвіду, традицій; психологічна захищеність (щасливий кінець); осередок таємниці й чарівництва.

Основна ідея методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре і що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути доброю, слухняною, альтруїстичною, тоді як злі, агресивні герої викликають у неї тільки негативну реакцію.

Головний принцип казкотерапії полягає в цілісному розвитку особистості та зціленні за допомогою казки. Терапевтичний ефект казки досягається лише за умови, якщо вигадані елементи змісту були підібрані з урахуванням всіх індивідуальних особливостей дитини. Поведінка героїв, пережиті під час слухання казки емоції (співчуття, жаль, бажання допомогти) допомагають розв'язанню проблем дошкільника, мають позитивний психологічний вплив на нього.

Дослідження під керівництвом Л. Лебедевої, довели, що використання занять з казкотерапії дозволяє вирішувати такі важливі завдання як виховні, корекційні, психотерапевтичні, діагностичні, розвиваючі.

Розглянемо, який вплив здійснює казкотерапія в різні вікові періоди: у віці від трьох до шести років дитина вчиться думати про предмети і порівнювати їх подумки навіть тоді, коли вона їх не бачить, починає створювати моделі тієї дійсності, з якою має справу; від чотирьох до п'яти років – це вік апогею казкового мислення. Казка спонукає дитину співпереживати персонажам, у результаті чого у неї з'являються нові уявлення про людей, предмети і явища навколишнього світу, новий емоційний досвід.

Казка, певною мірою, задовольняє три природні потреби малюка:

– потреба в автономності (у кожній казці герой діє самостійно протягом усього свого шляху, робить вибір, приймає рішення,

покладаючись лише на самого себе, на свої власні сили);

– потреба в компетентності (герой виявляється здатним подолати неймовірні перешкоди і, як правило, стає переможцем, досягає успіху, хоча можливі тимчасові невдачі);

– потреба в активності (герой завжди активний, діє: кудись йде, когось зустрічає, комусь допомагає, з кимось бореться).

У системі роботи з дітьми використовуються наступні форми роботи щодо використання методу казкотерапії: розповідання казок від першої та третьої особи; розповідання і придумування продовження, або щасливого закінчення; лялькотерапія (ляльки та маріонетки); аналіз казок; малювання казок; медитації на тему казок (занурення в який-небудь стан, переживання).

Для кожного окремого випадку підбирається відповідний його інтересам жанр. Кожна з казок має свій вплив на дитину. Так, у казці в символічній формі міститься інформація про те як влаштований цей світ, хто його створив; що відбувається з людиною в різні періоди її життя; які труднощі перешкоди можна зустріти в житті і як з ними справлятися; якими цінностями керуватися в житті; як будувати стосунки з батьками і дітьми; як пробачати.

Для створення психокорекційної казки практичному психологу доцільно використовувати такий алгоритм: підібрати героя, близького дитині за статтю, віком, характером; описати його життя у казковій країні так, щоб дошкільник знайшов схожість зі своїм життям; помістити героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, наділивши героя усіма переживаннями малюка.

Отже, **казкотерапія** – терапія за допомогою казки та казкового середовища (творення слухання, розігрування), яку можна успішно застосовувати в роботі з дітьми дошкільного віку, використовуючи запропонований алгоритм дій.

Проведене міні-дослідження не вичерпує порушеної проблеми. З метою подальшого удосконалення роботи з цього питання важливо поглиблено вивчити можливості використання музичних творів, музики для роботи з дошкільниками у процесі казкотерапії. Це не лише сприяло б збагаченню форм організації казкотерапії, але й урізноманітненню їх вражень, підвищенню корекційного впливу казок на емоційний стан дитини. У результаті дошкільники прилучаються до скарбниці народної мудрості, що зберігається у казках, самостверджуються, у процесі творчої діяльності, вигадуючи нові казки та сюжетні лінії добре відомих казок, у них поступово формуються соціально-схвалювальні риси особистості.

Чепелєва Н.І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «ЧАЙЛДФРІ», ЯК ТРАНСФОРМАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ РЕПРОДУКТИВНИХ ПРОГРАМ

У суспільстві завжди були люди та сімейні пари, які свідомо відмовлялися від дітей заради досягнення іншої мети, наприклад, служіння Богу, науці, мистецтву. В минулі часи, обітниця безшлюбності не засуджувалася суспільством, навпаки, таких людей поважали, так як вони жертвували собою, своїми бажаннями і потребами заради вищої мети.

Однак в кінці ХХ сторіччя набуває масового характеру свідомо бездітність, яка супроводжується радикальною зміною цінностей материнства і батьківства. Змінюється не тільки масштаб, але і характер даного явища – воно стає організованим, виникають спільноти однодумців. Наприклад, у США в 2014 р частка жінок репродуктивного віку, які свідомо відмовляються від материнства досягла 14%, що фактично нівелює приріст населення, а позитивний приріст досягається переважно за рахунок мігрантів. Безумовно ці статистичні дані не враховують безпліддя за медичними показаннями, але, як правило, воно не перевищує 3-5% від чисельності населення. У 2003 році в Україні серед 35-39-річних частка бездітних (з різних причин) становить 11,7%, а у 2012 р. вже 17,5%. За експертними оцінками, кожна п'ята-шоста жінка покоління 70-80-х років не матиме дітей (Тиндик А.К., 2018). Наведені дані характеризують тенденцію, яка виникла в другій половині ХХ ст. і отримала назву «чайлдфрі» (вільні від дітей, далі – чайлдфрі).

Поняття чайлдфрі було введено в 70-х рр. ХХ століття в США для позначення свідомої відмови людей дітородного віку від репродуктивної функції. Вони переконаних у тому, що народження дитини буде для них справжньою трагедією, що заважає особистому і суспільному їх життю, ламає кар'єру, звичний зручний їх уклад життя і вони абсолютно не потребують дітей.

Спочатку явище чайлдфрі було виявлено дослідниками в економічно благополучних країнах, в яких постійно збільшується число людей дітородного віку, що добровільно відмовляються від дітородження, і навіть в ряді випадків використовують добровільну стерилізацію. З огляду на актуальність вищезазначеної проблеми, була зроблена спроба вивчення змін цінностей в суспільстві постмодерну, які прогнозовано і здійснили значний вплив на трансформацію репродуктивної поведінки та сімейних стосунків, та, крім цього, виявлення психологічних чинників, які вплинули на формування даної стратегії поведінки і перспектив подолання негативних наслідків для суспільства з ним пов'язаних. Отримуючи все більше поширення, в тому числі і в Україні, це явище становить суттєвий

інтерес для вивчення демографами, психологами та соціологами. Незважаючи на те, що з'являються дослідження, в яких здійснюються спроби провести класифікацію причин, виявити мотивацію і цінності представників чайлдфрі, вивчити ставлення суспільства до даного феномену, скласти його соціологічний та психологічний портрет, воно як і раніше залишається недостатньо розробленим (Полутова М. А., 2015).

Результати численних досліджень показують, що представники чайлдфрі – це переважно молоді люди, високоосвічені, професійно успішні жителі великих міст, менш схильні до релігії і дотримання традиційних звичаїв, матеріально благополучні, які усвідомлюють небезпеку і загрозу сучасного суспільства, що живуть лише для власних задовольень, проповідуючи гедонізм, індивідуалізм і егоцентризм. Найчастіше це люди з активною соціальною позицією, що пропагують свій спосіб життя в соціальних мережах та інтернет-форумах, що закликають інших людей вступити у так зване співтовариство «вільних». Представляють певний інтерес результати, отримані психологами, які працюють з представниками чайлдфрі. За їх даними, свідома бездітність може бути обумовлена такими причинами як заснулі інстинкти, тривале закритізоване дитинство, відсутність зрілої особистості, страх перед майбутнім з обмеженнями і відповідальністю, прояв егоїзму і відмова зростати як особистість в межах родинних стосунків, страх вийти із зони комфорту, приймати рішення і нести за них відповідальність. Це вкладається в глобальну тенденцію омолодження поведінкових стратегій в сучасному суспільстві. І небажання мати дітей, може бути продиктовано як деякою незрілістю, та і потягом до неї – люди хочуть залишитися в більшій мірі в позиції дітей, не бажаючи приймати батьківську роль, виражають бунт проти системи, проти нав'язування способу життя, традицій, бажають саме таким чином самовизначитися. Тобто це потенційно природна реакція окремих членів суспільства на тотальне нав'язування певних цінностей, яка стаючи масовим явищем, може свідчити про дисфункціональні стани самої соціальної системи.

Секуляризація культури в ХХ ст. позбавляє індивіда чітко визначеної ціннісної системи координат. Домінуючою тенденцією в культурі став плюралізм. Ми не маємо права забороняти людині, вільної особистості, вірити в те, що вона вважає за потрібне. Ми не маємо права стверджувати, що є щось добре чи погане для всіх – все індивідуально. Відповідно, розмиті безліч орієнтирів тільки сприяють децентралізації особистості, що лежить в основі її глибокої сутнісної кризи. Позбавлена чітко визначеної ціннісної орієнтації, яка могла б центрувати особистість (і є абсолютом релігії), людина в секуляризованій культурі намагається домогтися зовнішнього успіху, але в результаті отримує відчуття внутрішньої порожнечі, самовтрати, тривоги, через відмову від глибоких культурних цінностей на

догоду цінностям ситуативним, споживацьким, які йому нав'язує суспільство.

Величезний вплив на трансформацію сімейних цінностей мала зміна ставлення суспільства до сексуальності. Протягом багатьох століть сексуальний потяг був позначений тільки як стимул до продовження роду. Інстинкт статевого потягу в живій природі має єдину мету – розмноження, самовідтворення. У людини статевий потяг трансформувався: з одного боку за ним зберігається цільова репродуктивна функція, а з іншого – статевий акт без цілей дітонародження, став джерелом задоволення. Поступово другий аспект став витіснити перший. І цьому багато в чому сприяли революція контрацептивів, легалізація переривання вагітності і добровільної стерилізації. Якби безвідмовно спрацьовував біологічний механізм, то, ймовірно, кожна вагітність здорової жінки закінчувалася б пологами, чисельність дітей в сім'ях була б набагато вище. Отже, розмірковуючи про межі норми і відхилення в сексуальній сфері, можна виходити з того, що до сексуальної норми відноситься потенційна здатність виконувати три функції: біологічну (прокреації), психологічну (насолада, задоволення) і соціальну (реалізація потреби в міжособистісних контактах). Характер і ступінь можливої реалізації будь-якої з цих функцій у окремої людини визначає ступінь відхилення від норми. Таким чином, чайлдфрі, в даному випадку, можна охарактеризувати як свідоме відхилення, оскільки вони часто не бажають здійснити дві з перерахованих вище функцій – прокреаційну і соціальну (Антонов Ю. А., 2013). Справа в тому, що за результатами досліджень 25% представників чайлдфрі не перебувають у статевих стосунках, а 37% все ж таки мають постійного партнера, але не проживають з ним, оскільки це обмежує особистий простір і свободу (Романова І. В., 2014). Слід погодитися з М. Фуко в тому, що сучасна сексуальність – це не біологічна і не психологічна даність, а культурна модель, зміст якої змінюється в залежності від часу і місця, існує не автономно, а задається суспільством. У сучасному суспільстві статеві стосунки вбудовані в сферу влади, де держава долучається до формування уявлення про прийнятну і девіантну репродуктивну поведінку. Люди засвоюють ці уявлення, і вони стають включеними в механізм соціального контролю з підтримки і відтворення соціально схвалюваних поведінкових норм. Тобто тенденції дітонародження мають соціальну обумовленість і конструюються відповідно до прийнятих в суспільстві норм.

Емансипація також сприяє зміні традиційних норм, що стосуються ролі жінки в сім'ї незалежно від країни, релігії. У суспільствах доіндустріальної епохи головною функцією будь-якої жінки було народження дітей і їх виховання, а в постіндустріальному акцент зміщується на економічну зайнятість, успішну кар'єру, саморозвиток і самореалізацію. Більшість дослідників, які аналізують феномен чайлдфрі, однастайні в тому, що свідоме небажання мати дітей – це відхилення, що

суперечить традиційній моделі сім'ї, самої суті людської природи. І характеризується, в основному, небажанням сучасної людини переживати класичні стадії життя: освіту – шлюб – народження дитини (Романова І. В., 2014). Серед дослідників стає популярною точка зору, що родина без дітей аномальна, оскільки не відповідає повністю критеріям ні нормально функціонуючої сім'ї, ні дисфункціональної. Крім цього в її рольовому просторі відсутні фігури батька і матері і, як наслідок, вона позбавлена важливих функцій виховання і соціалізації дітей (Белобородов І. І., 2018).

Підсумовуючи, слід зазначити, що епоха постмодерну зміщує ієрархію цінностей, руйнує стереотипи, виводить на передній план ті явища культури, які багато століть існували у тіні. Немає більше панівних установок, незаперечних авторитетів, непорушних традицій. Відбувається розмиття поняття норми і, як наслідок, певна дезорганізація соціального життя і збільшення хаосу в сфері морально-етичного регулювання. Серед макросоціологічних факторів, що впливають на формування і поширення феномена чайлдфрі слід зазначити секуляризацію культури, децентралізацію цінностей і особистості, втрату ідентичності в суспільстві, які запустили процеси трансформації сімейних цінностей і репродуктивної поведінки. Децентрованість культури і особистості, характерні для сучасного суспільства лежать в основі глибокої сутнісної кризи. Спроби пошуку ідентичності в суспільстві призводять до зниження цінності сім'ї, як традиційної, а також трансформації цінності батьківства і материнства. Це призводить до поширення позасімейних ціннісних орієнтацій і способів самореалізації у всіх сферах життєдіяльності, виключаючи сімейну, що виражається також і в тому, що збільшується число людей, що приймають модель свідомої бездітності. Сім'я втрачає функцію важливої суспільно-економічної одиниці, оскільки в індустріальному суспільстві трудове життя індивіда здійснюється переважно поза домом. Виховну функцію сім'ї бере на себе держава. Складається ситуація, коли нинішнє покоління здатне вижити без сім'ї: неповні сім'ї і старше покоління мають більше шансів прожити нормальне життя, ніж будь-коли.

Українське суспільство, з одного боку, патріархальне і консервативне, в ньому жорстко зафіксовані уявлення про належні ролі чоловіків і жінок, відбувається відродження національної духовності. З іншого – відміну від західних країн, ми маємо радянське та пострадянське минуле де аборти легалізовані в СРСР ще в 1920-х рр., і це сприяло зміні типу репродуктивної поведінки, в окремих аспектах, навіть раніше, ніж на Заході. Отже, необхідно підкреслити, тенденції зміни сімейних стратегій, що проявилися на рубежі століть, потребують детального вивчення та осмислення, що особливо значимо для формування демографічної і соціальної політики держави.

Чернякова О.В.

*Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ*

ДО ПИТАННЯ РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙ ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Сучасна й актуальна у спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці є проблема інноваційного підходу до формування міжособистісної взаємодії між вчителем-дефектологом і учнем з психофізичними вадами розвитку, все це потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку корекційно-розвивального забезпечення ефективного навчально-виховного впливу в зазначеному напрямі. Основна мета корекційно-розвивального навчання та виховання полягає у підготовці дітей з психофізичними вадами розвитку до соціалізації у суспільство.

Розвиток емоційної сфери дітей з психофізичними вадами розвитку – пріоритетна корекційна задача. Відомо, що багато труднощів шкільної адаптації в даній категорії учнів зумовлені незрілістю їхніх хвилювань та своєрідністю емоційної регуляції поведінки. Багато хто з них виявляє низький або нестійкий інтерес до різноманітних видів діяльності, схильність до відмови від неї через невпевненість у власних силах за необхідності діяти самостійно і цілеспрямовано. Вони своєрідно переживають ситуацію оцінки своєї діяльності.

Поверхові уподобання, емоційна збудженість і лабільність, часта зміна настроїв, прояви афекту призводять до складностей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Негативізм, страх, агресивність не сприяють бажаному позитивному розвитку особистості дитини, тому кожен, хто працює з такою дитиною, розуміє важливість своєчасної корекції її емоційної сфери.

У нинішній системі підготовки дітей з психофізичними вадами розвитку до життя визначені умови виховання і шляхи розвитку означеної категорії дітей (В.Бондар, Т.Власова, О.Граборов, Г.Дульнєв, І.Дмитрієва, І.Єременко, В.Лубовський В.Синьов, О.Хохліна та ін.).

Емоційна сфера дітей з психофізичними вадами розвитку, особливо молодшого шкільного віку, характеризується незрілістю й істотним недорозвиненням, пов'язаними переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Діти з психофізичними вадами розвитку схильні до полярних, позбавлених тонких нюансів, поверхових, хитких емоцій, які піддаються швидким, часом різким змінам. Водночас у деяких учнів спостерігається інертність емоційних реакцій, які часто мають стійкий егоцентричний характер. У низці випадків емоції неадекватні зовнішнім впливам, які діють на них. Діти з психофізичними вадами розвитку надто повільно контролюють власні емоційні прояви, а часто й не намагаються це робити (Петрова В., 2002). Нерозуміння «мови емоцій» позначається на всій ситуації соціального спілкування, на процесі соціальної адаптації та

інтеграції у суспільство.

У зв'язку з цим дуже важливим є якісне вдосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах з метою забезпечення належного процесу інтеграції у суспільство в таких дітей, що передбачає конструювання психолого-педагогічної технології їх емоційного виховання.

Теоретичну основу технології емоційного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю становить концепція системної організації психіки людини (П.Анохін, 1980), положення про зіставлення афекту й інтелекту (Г.Дульнев, 1981; Л.Виготський, 1981; В.Синьов 2018), положення про більшу збереженість емоційної сфери таких дітей з інтелектуальною сферою (С.Забрамна, 2003). Беремо до уваги взаємозв'язок базальних нейропсихологічних факторів (модально-специфічних, кінетичних, просторових, факторів енергетичного забезпечення і взаємодії між піквулями) з емоційною сферою та когнітивними процесами (Хвойницька В., 2003).

У своїх дослідженнях науковець В.Хвойницька вказує, що наявність причинно-наслідкової залежності між емоціями, сенсорикою і моторикою дає змогу педагогам використовувати два канали опосередкованого впливу на емоційний розвиток дітей. Перший канал – включення емоцій через актуалізацію моторних паралінгвістичних патернів. Другий канал – стимулювання емоцій за допомогою підключення сенсорних аналізаторів.

Мета реалізованої технології – емоційний розвиток дітей з психофізичними вадами розвитку. Корекція емоційного розвитку здійснюється на основі гедонічних переживань, які отримуються через канали сенсорної та моторної стимуляції, а також через включення учнів у різноманітну специфічну діяльність, що сприяє їхньому емоційному розвитку (насамперед, естетичну діяльність). Корекція емоційної сфери, гедонічні переживання й естетична діяльність створюють необхідні умови для соціально-емоційного розвитку школярів. Технологія емоційного виховання ґрунтується на врахуванні структури емоційної сфери та об'єктивній логіці поступової появи емоційних механізмів в онтогенезі. Першим виникає емоційне реагування – психологічний механізм, що забезпечує важливий момент суб'єктивної афективно-сенсорної поведінкової адаптації. Далі розвивається емоційна диференціація. Дитина навчається виражати різні емоційні стани і диференційовано їх використовувати. Згодом набувається здатність до емоційно-рольової ідентифікації, здатність наслідувати, бути схожим на зразок емоційної поведінки. Останнім дитина освоює емоційне відокремлення, опановує власним емоційним станом.

Л.Виготський, С.Рубінштейн, у своїх працях вказують на те, що «вищі почуття» є більш пізніми і більш складними новоутвореннями у структурі емоційної сфери особистості. Формуючись на визначеному етапі

онтогенезу, «вищі почуття» залежать і одержують імпульс до подальшого вдосконалювання від більш ранніх утворень. Їхнє виховання не може відбутися за умови збіднення, дефіцитності особистих емоцій. Унаслідок цих обставин в методичному забезпеченні технології емоційного розвитку В.Хвойницька відокремлює такі основні напрями:

- розвиток навичок адекватного емоційного реагування в процесі сенсомоторної стимуляції;
- навчання «мови почуттів», або набуття навички декодування і відтворення емоцій;
- навчання навичок релаксації;
- соціально-емоційний розвиток, що передбачає навчання поведінкової етики на емоційній основі і просоціальної поведінки, розвиток умінь аналізувати свої й чужі емоційні стани і причини, породжені ними, навчання розумного емоційного регулювання, розвиток «вищих» емоцій (інтелектуальних, моральних, естетичних).

Найбільш зрозумілими для учнів з психофізичними вадами розвитку є реальні життєві ситуації. Можна вважати встановленим, що, потрапивши в доступну для їх розуміння ситуацію, вони здатні до співпереживання, до емоційного відгуку на переживання іншої людини, можуть прийти на допомогу в тих випадках, коли це потрібно.

Щоб отримати фактичні матеріали, що характеризують емоційну сферу дітей з психофізичними вадами розвитку, Н.Борякова, Т.Головіна, О.Євлахова, Ж.Намазбаєва, І.Соловійов та інші науковці провели спеціальні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення цієї проблеми. Зокрема, дослідників зацікавило питання про те, наскільки успішно учні різних років навчання розпізнають переживання людини, зображеної на сюжетній ілюстрації. Вивчалася можливість дітей сприймати та розуміти емоційні стани персонажів, зображених на чорно-білих і кольорових малюнках.

Відомо, що емоційні стани суб'єкта знаходять своє вираження у зовнішніх проявах – у міміці та виражальних рухах. Кожному станові відповідають певна міміка – вираз очей, лінії губ і брів, а також рухові реакції – загальний характер рухів, прийняті пози, жести. Перед учнями ставили завдання визначити, які елементи малюнка є найбільш істотними для правильного розуміння характеру емоцій зображеного суб'єкта. Дослідники визначали, чи достатньо для розуміння емоцій сприймати тільки особу людини або важливо побачити її фігуру, поставу, положення рук, ніг тощо. Простежувалося, як поступово в міру навчання зростають можливості учнів правильно розуміти емоційні стани зображених персонажів. Вихідним було положення про те, що розуміння емоційного стану іншої людини певним чином характеризує емоційний світ дитини.

У дослідженнях Н.Борякова, Т.Головіної, О.Євлахової, Ж.Намазбаєвої, І.Соловійова встановлено, що діти з психофізичними вадами розвитку молодших класів недостатньо співвідносять рухи персонажів

картини із внутрішнім станом, переданим цими рухами. Учні припускаються грубих помилок і навіть перекручень під час тлумачення міміки персонажів, зображених на сюжетній картинці, їм недоступні складні і тонкі переживання, вони зводять їх до більш простих і елементарних. Особливо різко ці недоліки виявляються в учнів із психопатичними рисами характеру, а також у дітей, які мають порушення лобних відділів великих півкуль головного мозку. Діти даної категорії суттєво відстають від вікової норми. Однак майже всі учні правильно розуміють і називають найбільш часто пережиті особисто ними та близькими їм людьми стани радості, образи тощо. Водночас складні емоції соціально-морального характеру, тонкі нюанси почуттів залишаються недоступними для розуміння навіть багатьом розумово відсталим випускникам. Це до певної міри пов'язано із загальним порушенням розвитку пізнавальних процесів, характерних для розумової відсталості.

Допомога з боку вчителя, яка виявляється у формі запитань, досягає своєї мети лише в тому разі, коли розуміння зображених емоцій перебуває в межах зони найближчого розвитку школярів. У протилежному разі запитання тільки шкодять учням, спонукаючи їх до неадекватних висловлювань.

Спостереження за учнями з психофізичними вадами розвитку, а також психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність емоційного розвитку дітей даної категорії, збідненості емоційних проявів. І все ж таки цей особистісний компонент виявляється більш збереженим порівняно з пізнавальною діяльністю.

В основу оцінювання розвиненості емоційної сфери даної категорії дітей нами взяті такі критерії:

- зміна якості зовнішньої емоційної виразності (адекватна міміка, пантоміміка);
- зміна стійкості і глибини емоцій (від ситуативних емоцій до стійких форм емоційного ставлення);
- уміння розуміти характер і причини різних емоційних проявів;
- здатність здійснювати розумний контроль над емоційними проявами;
- зміна характеру переживань, розширення кола явищ, емоційно забарвлених предметів, видів художньо-естетичної діяльності, що стають об'єктами емоційного ставлення;
- виникнення нових стійких почуттів.

Інноваційні спеціальні психолого-педагогічні тенденції, які пов'язані з наданням відповідної допомоги дітям цієї категорії, встановлюють першочергові завдання у системі корекційної освіти щодо виділення провідної мети процесу навчання, виховання, корекції, які дають змогу надалі адаптувати та соціалізувати школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в різних видах міжособистісної взаємодії, спілкуванні та діяльності. Визначення щойно названих напрямів розвитку

емоційної сфери у дитини з психофізичними вадами розвитку має актуальне значення для розв'язання психолого-педагогічних проблем навчання і виховання, що пов'язано з оптимальним адекватним емоційним реагуванням на прояви та явища навколишньої дійсності.

Якимчук Г. В.

*Український науково-методичний центр практичної
психології і соціальної роботи НАПН України,
м. Київ*

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЮВАННІ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблеми своєчасного виявлення особливих освітніх потреб у дітей та вибір оптимальних заходів щодо їх задоволення набувають важливого значення в умовах активної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Вивчення рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку на відповідність віковій нормі, виявлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, відмежування від інших порушень психофізичного розвитку, визначення обсягу і змісту психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг сьогодні покладено на новостворені інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ).

Нині фахівці володіть достатнім інструментарієм диференційної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з порушеннями мовлення (Трофименко, 2007; Рібцун Ю. В., 2014 та ін.). Проте, на часі пошук шляхів оптимального використання значних досягнень вітчизняної логопедичної науки та практики у забезпеченні діагностичних, профілактичних, прогностичних та корекційних заходів в умовах інклюзивно-ресурсного центру, разом з тим – ефективності навчально-виховного процесу у дошкільних та шкільних закладах освіти. Доцільним у таких умовах є об'єднання наукових досліджень у напрямі поглибленого вивчення загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей для створення ефективних умов їх усебічного розвитку з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також актуальних (зона актуального розвитку) та потенційних можливостей (зона найближчого розвитку) кожної дитини.

Слід зазначити, що у здійсненні комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дитини різного віку за наявності мовленнєвого порушення та його структури важливою стає інформація про стан розумового розвитку дитини (Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г., 2001), стан слухового, зорового аналізатора тощо (порушення мовлення у такому випадку буде носити вторинний характер) та відповідність віковим особливостям розвитку (можливість фізіологічної норми розвитку мовлення). У першому випадку порушення мовлення буде

структурним елементом іншого порушення психофізичного розвитку. Ідеться про дітей із порушенням розумового розвитку, порушеннями слуху та зору, дитячим церебральним паралічем, аутизмом тощо. Відомо, що порушення мовлення у цих дітей носить системний характер на тлі дефіцитарного розвитку. У випадку фізіологічної (вікової) норми порушення мовлення має тимчасовий характер, обумовлений фізіологічною віковою несформованістю певних функцій. Отже, мова іде про систему оцінки сформованості мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовленнєвої функції з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, тобто порушення первинного генезу, які називають загальним недорозвитком мовлення різного рівня (I, II, III, IV рівня).

Одночасно слід зважати, що значні мовленнєві труднощі так чи інакше позначаються на загальному психічному розвитку дитини. Вони можуть спричинити виникнення, похідних від первинного, вторинних порушень розвитку, що ускладнюють структуру самого порушення та поглиблюють мовленнєве недорозвинення. До вторинних порушень відносять особливості формування сенсорної, когнітивної, емоційно-вольової сфери, навчальної діяльності, фізичного розвитку. Недорозвинення їх або своєрідність їх розвитку обумовлені патогенезом, глибиною та характером первинної мовленнєвої патології (Соботович О. Ф., 2003). Діти із порушеннями мовлення при неповноцінності мовленнєвої діяльності мають ряд психологічних особливостей, що ускладнюють їхню соціальну адаптацію і також вимагають цілеспрямованої корекції. Визначення таких особливостей у процесі взаємодії із дитиною є важливою задачею діагностичного вивчення, що буде враховано надалі.

Врахування особливостей формування мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, психологічних механізмів порушень, структурних складових мовленнєвої діяльності та закономірностей їх компенсації дозволить здійснити диференційну діагностику і надати необхідну корекційно-розвиткову допомогу дітям, які виявили недостатній мовленнєвий розвиток.

Оцінка розвитку мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку дає можливість виявити рівень актуального мовленнєвого розвитку шляхом поглибленого вивчення сформованих мовленнєвих компетенцій таких як:

- комунікативно-мовленнєва сфера (емоційність, зацікавленість, мотивація, невербальне спілкування, використання мовленнєвих засобів, просодичний бік мовлення: тембр голосу, модульованість, загальна розбірливість мовлення, інтонаційна виразність мовлення);
- фізіологічні передумови мовленнєвої діяльності (загальна, дрібна, ручна, артикуляційна і мимічна моторика, дихання, слухові та зорові сприймання, увага, пам'ять, контроль);
- імпресивне мовлення (розуміння слів, словосполучень, речень,

текстів);

– фонетико-фонематичний слух (розрізнення голосних і приголосних у чужому і власному мовленні, звуковий аналіз і синтез слів, складовий аналіз і синтез, відтворення слів різної складової структури; вимова голосних і приголосних звуків ізольовано, у словах, словосполученнях, реченнях);

– граматична правильність мовлення (узгодження різних частин мови у роді числі, відмінку, падежі, словотворення);

– лексична сторона мовлення (якісний та кількісний склад активного і пасивного словникового запасу);

– зв'язне мовлення (власне довільне мовлення, вміння складати розповіді за картиною, серією сюжетних картин, переказувати).

Зазначимо, що дотримання у процедурі оцінки мовленнєвого розвитку представленої послідовності вивчення компетентностей, або вивчення кожної компетентності у процесі діагностичного заняття, не є обов'язковим. Логопедичне обстеження не може бути стандартним по відношенню до дітей із різними рівнями загального недорозвитку мовлення. Оцінюючи ту чи іншу окрему компетенцію, фахівець отримує інформацію про стан сформованості іншої. Тоді як для уточнення, або поглиблення вивчення можна використати додаткові завдання.

Кожен блок логопедичного обстеження дитини із порушенням мовлення має на меті виявлення ступіню сформованості і пошкодження, або відставання у розвитку, компонентів саме мовленнєвої діяльності (фонетичної, фонематичної, лексичної, граматичної, морфологічної, зв'язного мовлення), що становлять структуру порушення, а також пізнавальних процесів, зокрема сприймання, пам'яті (здатність утримувати у пам'яті інструкцію дорослого), уваги (концентрація, переключення), мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, групування, класифікація, узагальнення тощо), ймовірного прогнозування та контролю, емоційно-вольової сфери (активність під час виконання завдань, адекватність поведінки), можливості дитини використовувати допомогу дорослого під час виконання діагностичних завдань.

Ярещенко О.В., Підчасов Є.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ПРОФЕСІЙНЕ ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна соціальна та політико-економічна ситуація в Україні суттєво підвищила вимоги до професійної стійкості та особистісних якостей працівника правоохоронних органів, зокрема щодо його психологічної стійкості до емоційно насичених ситуацій. Адже тривала дія деструктивних чинників, що пов'язані з професійною діяльністю, може спричинити появу

певного комплексу негативних емоцій і, як наслідок, спровокувати фізичне та психічне виснаження людини.

Діяльність працівників правоохоронних органів здійснюється під впливом особливих психологічних, соціальних і правових умов. Напруженість, екстремальність, небезпека, підвищена відповідальність за вчинені дії – усі ці фактори можуть спричинити виникнення у працівників станів емоційного напруження, фізичного та психічного виснаження, професійних стресів тощо (Котлова Л.О., Рожкова Н.В., 2014). Такий негативний вплив особливостей професійної діяльності на особистість правоохоронця може призвести до виникнення явища професійного емоційного вигорання, в результаті якого поступово відбувається розчарування у професії, втрачається професійна мотивація, виникають неворотичні й психічні функціональні розлади, різного роду соматичні захворювання.

Узагальненими причинами і чинниками психоемоційного перевантаження найчастіше є наступні:

1. Тривале емоційне виснаження і вичерпування ресурсів індивідуума, під впливом довготривалого стресу, без можливості швидкого відновлення ресурсів.
2. Внутрішнє накопичення негативних емоцій, без відповідної розрядки, без перспективи нівелювання дії стресору.

Також існує циклічний зв'язок між стресом і вигоранням: емоційне вигорання призводить до зростання рівня стресу, а тривалий стрес призводить до зростання емоційного вигорання (Балакірева К.О., 2015).

Загальний феномен «синдром вигорання» умовно ділять на два підвиди: синдром емоційного вигорання та синдром професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання – це особливий стан людини, який виникає як відповідна реакція на дію хронічних стресорів, які пов'язані з професійною діяльністю, але не обмежується професійною сферою і відображується на різних сферах буття людини.

Емоційне вигорання – це механізм психологічного захисту, який має форму повного чи часткового включення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, аж до повного психоемоційного виснаження людини.

Тобто, вигорання як наслідок стресів, в тому числі професійних, виникає у тих випадках коли адаптаційні можливості (ресурси) людини у подоланні стресових ситуацій перевищені (Балакірева К.О., 2015).

У нашому випадку, означеному вище, у професійній діяльності працівників правоохоронних органів, фактично поєднуються обидва види, адже їх професійна діяльність є як емоційно насиченою так і потенційно стрес-небезпечною, що подвоює ризики. Тобто маємо вести мову не про два окремих випадки, а про єдиний *синдром професійного психоемоційного*

вигорання.

Вивченню феномена емоційного вигорання присвятили свої дослідження В. Бойко, І. Ващенко, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Л. Карамушка, І. Куш, М. Лейтер, О. Лешукова, Г. Макарова, К. Маслач, П. Марко, Дж. Моллі, В. Орел, Т. Ронгінська, М. Скугаревська, М. Смультсон, Дж. Сторлі, Д. Трунов, Т. Форманюк, Г. Фрейденбергер, Н. Чепелева, Л. Юр'єва та ін.

Професія працівників правоохоронних органів входить до числа найбільш небезпечних, тому що означені фахівці виконують свої службові обов'язки в умовах психологічного напруження, підвищеного ризику та небезпеки. Однак проблемі емоційного вигорання у працівників правоохоронних органів присвячено не таку велику кількість робіт (І. Ващенко, О. Крапівіна, О. Луніна, Н. Поварова, В. Медведев та деякі ін.).

Сприйняття особою працівника правоохоронних органів соціуму і окремої людини багато в чому визначатиметься не тільки особистим розвитком, але в більшій мірі професійними обставинами. У наслідок цього, освоєння професії неминуче супроводжується змінами в структурі особистості, коли, з одного боку, відбувається посилення і розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а, з іншого, зміна, придушення або навіть руйнування структур, що не беруть участь в цьому процесі, але можуть мати значення у буденному житті. Ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто порушують цілісність, гнучкість, багатогранність особи, знижують її адаптивність і стійкість і їх слід розглядати як професійні деформації (Котлова Л.О., Рожкова Н.В., 2014).

Деформація особистості – це ті зміни, що порушують цілісність особи, знижують її адаптивність і професійно-ефективне функціонування. Деформація, у нашому випадку, часто і є результатом «вигорання», коли захисні механізми слабшають настільки, що працівник не може протистояти негативним чинникам і починається процес стрес-руйнування. Особистісними характеристиками, притаманними працівникам правоохоронних органів, які характерні для фази виснаження є невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, реактивна агресивність, сором'язливість, надмірна відкритість, емоційна лабільність (Баратинська А.В., 2015)

Це спричиняє і те, що поряд з відчуттям безвиході, емоційного напруження, незадоволеності собою та обраною професією, неможливістю конструктивно вирішувати питання, працівники правоохоронних органів втрачають здатність доброзичливого ставлення до інших; відчувають труднощі в налагоджуванні зв'язків з оточуючими, спостерігається зниження соціального інтелекту; вони стають все більш грубими, як на роботі, так і у повсякденному житті.

Все це свідчить про надактуальність даної проблеми та необхідність глибокого вивчення психологічних механізмів формування та особливостей

прояву професійного психоемоційного вигорання. А найголовніше дозволяє визначити умови запобігання виникнення цього синдрому у представників даної професії. Отримані в результаті розробки проблематики дані сприятимуть створенню психопрофілактичних програм щодо зміцнення психічного здоров'я та стійкості, попередження психосоматичних розладів та професійного вигорання у працівників правоохоронних органів. Синдром професійного психоемоційного вигорання зазвичай розглядають як наднегативний прояв, але можна зазначити і його позитивні сторони – його перша стадія це межовий сигнал про вичерпання ресурсів особистості, це захисний механізм психіки, що дає змогу, за певними ознаками, виявити і попередити критичні порушення психічного та соматичного планів.

Отже, перспективу подальшого дослідження даної проблематики ми вбачаємо у більш глибокому вивченні впливу цієї сторони вигорання та притаманним правоохоронцям рисам, що стануть базою процесу запобігання розвитку синдрому професійного вигорання та запуску зворотного йому процесу – відновлення та психологічної реабілітації.

Масалітіна К.О.

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми*

ФІЗИЧНА ПРИВАБЛИВІСТЬ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ: ТЕНДЕНЦІЇ ПОШУКУ ЩАСТЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Прагнення бути щасливим у всі часи було і залишається вагомим складовою людського буття. Саме тому проблема пошуку складових щастя знаходиться у центрі уваги професіоналів різних напрямків: філософів, психологів, педагогів, лікарів, фінансистів, економістів. Але стрімкість соціальних змін, розвиток інформаційного суспільства, невизначеність і непередбачуваність життя людини потребує аналізу тих складових щастя, якими пересічна людина може керувати, а при необхідності сама впливати на задоволеність власним життям.

Слід зазначити, що саме визначення поняття щастя є багатомірним. Так дослідження В. Татаркевича дають можливість розглянути наступні дефініції: перше – це «щастя» як везіння. Мова йде про вдалий збіг обставин, про щасливу долю, щасливий випадок, фортуна, удачу. У другому значенні під щастям розуміють приємні переживання, тобто стан інтенсивної радості, або насолоди. Тут, у порівнянні з першим визначенням, мова йде саме про те, що переживає людина, і в цьому випадку не є важливим, які зовнішні умови породили це переживання. Таке поняття щастя найчастіше використовують у психологічному значенні. Наступне поняття щастя розкриває його як одне з вищих, якщо не найвище благо, якого може досягти людина. Тому третє поняття щастя, як зазначає В. Татаркевич, показує його філософське значення. Щастя є чимось постійним, принаймні відносно постійним. Щастя як володіння благами. Так,

починаючи з Аристотеля, щастя розуміють як «приємне життя і життя у достатку», «стан досконалості, досягнутий поєднанням всіх благ». Однак і сьогодні використовують аналогічні поняття: «щасливою є не тільки та людина, яка володіє вищими благами, але й та, в житті якої добро переважає над злом, хто має ті блага, до яких прагне і яким вміє радуватися, щасливим є той, хто має позитивний баланс життя» (Татаркевич В., 1981)

Щодо останнього розуміння поняття щастя, то його визначають як задоволеність життям в цілому. В.Татаркевич так охарактеризував це явище: «Уявлення про щастя як задоволеність життя нікому не чуже, але воно невизначено: звичайна людина знає його, але не може ясно сформулювати» (Татаркевич В. 1981). Саме це розуміння щастя зайняло в сучасній філософії місце евдемонії. Критерієм такого щастя є задоволеність життям, а не володіння благами.

Отже, у визначенні поняття щастя можна означити чотири типові характеристики, це: наявність щасливої долі, пізнання і відчуття сильної радості, володіння найвищими благами чи позитивним балансом життя, і задоволеність життям в цілому.

За таких умов особливої гостроти набуває пошук факторів які мають змогу задовольнити зазначений спектр потреб у щасті та шляхів їх реалізації.

Напрацювання М.Аргайла дозволяють зазначити, що найбільш суттєвими джерелами щастя є соціальні взаємовідносини, робота та дозвілля. Науковець підкреслює, що такі види стосунків як романтичні почуття, шлюб, дружба, – головні причини позитивних емоцій, психічного і фізичного здоров'я. це відбувається тому, що інші люди, життя яких тісно пов'язане з нашим, надають соціальну підтримку, емоційне підкріплення під час спільного проведення часу. Тож між щастям і товариськістю існує тісний взаємозв'язок. (Аргайл М., 2003)

У зв'язку з цим, фактори, що впливають на виникнення якісних соціальних стосунків, стають предметом активної експлуатації не тільки (не стільки) психологічної науки і практики, скільки галузями які бачать в цьому предмет збагачення, як-то пластична хірургія, популярна дієтологія, та іміджологія, тренінги по типу «як бути справжньою жінкою», тощо.

Дослідження соціальних психологів дозволяють стверджувати, що на виникнення стосунків найбільш впливовим є наступне: географічна близькість (надає можливість краще взнавати іншу людину, відчувати симпатію); фізична привабливість (схильність ототожнювати красиве з хорошим); знання що ми подобаємося іншій людині також є важливим фактором виникнення симпатії до неї; схожість установок, переконань та цінностей (Масейрс Д., 2011). Однак саме фізична привабливість стає предметом окремого ставлення. В будь якому віці жінки прагнуть змінити зовнішність, відчують незадоволеність власним тілом, помилково вважають, що саме красивий вигляд є запорукою успіху та щастя. Не

дивлячись на всі переваги фізичної краси, дослідники з'ясували, що для формування якісних, тривалих міжособистісних стосунків вирішальним є те як людина себе відчуває – «чи приймає вона себе, чи любить себе, чи зручно їй з собою» (Маейрс Д., 2011).

Тож наступним кроком у дослідженні факторів, що призводять до проживання відчуття щастя є аналіз особистісних характеристик людини. На сьогодні існують ґрунтовні дослідження, які дозволяють розкрити зв'язок між щастям та екстраверсією та нейротизмом, самооцінкою, локусом контролю, оптимізмом, наявністю значущої мети для особистості. Позитивна психологія (Мартин Селігман) особливу увагу приділяє «особистісним чеснотам» і «силі характеру» як ресурсам пристосування до світу і оволодіння ним. Саме позитивні особистісні новоутворення дозволяють витримати напругу справжнього людського, продуктивного існування і будувати власне щастя.

Отже, феном щастя є складним явищем яке в сучасному світі активно досліджують філософи, психологи, соціологи, іміджмейкери та ін.. Не дивлячись на спроби структурувати поняття «щастя», з'ясувати фактори, що сприяють його виникненню, стає зрозумілим, що відповідальність за якість та задоволеність власного життя, лежить на особистості.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абсаямова Лариса Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Аркатова Олена Сергіївна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Астахов Володимир Михайлович – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри акушерства і гінекології, Донецький національний медичний університет МОЗ України, м. Краматорськ

Балабай Ірина Семенівна – викладач кафедри англійської філології Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця

Бедлінський Олексій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми

Беляєва Карина Юріївна – кандидат педагогічних наук, практичний психолог-методист, Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я.Підкопая Харківської районної ради Харківської області

Большакова Анастасія Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Харківської державної академії культури, м. Харків

Ветрова Наталія Володимирівна – аспірант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; методист, Харківський торговельно-економічний інститут Київського торговельно-економічного університету, м. Харків

Вишницька-Докукіна Марина Василівна – магістрант кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми

Волкова Оксана Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Воловик Аліна Сергіївна – магістрант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Галата Оксана Станіславівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Галушко Світлана Миколаївна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Гармаш Олена Вадимівна – практичний психолог-методист, Харківська гімназія № 46 імені М. В. Ломоносова, м. Харків

Гога Наталія Павлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків

Гончар Наталія Олегівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вчитель-дефектолог ХЗОШ №138, м. Харків

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Даниленко Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Даниленко Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Дейниченко Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Демченко Анастасія Сергіївна – магістрант кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Діаб Набіл – аспірант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Довженко О.О. – доцент кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Долгополова Олена Вікторівна – старший викладач кафедри психології, Харківський національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків

Долусова Наталія Миколаївна – магістрант кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми

Дорожко Ірина Іванівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Доценко Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Сльчанінова Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Єрмоленко Катерина Василівна – аспірант кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Жванія Тарас Валеріанович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків

Жітеньова Тетяна Андріївна – магістрантка кафедри прикладної психології, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, м. Харків

Жук Тамара Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Жукова Людмила Володимирівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, практичний психолог, Спеціалізований центр для дітей із особливостями розвитку «ЛАДО», м. Харків

Зайка Євген Валентинович – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

Зуєв Ігор Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

Ілляшенко Тамара Дмитрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Каменшук Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, директор, старший науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, Навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти Вінницької області, м. Вінниця

Кисельов К.С. – аспірант кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Кобзева Юлія Андріївна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Козлітіна Оксана Володимирівна – заступник директора школи з навчально-виховної роботи, КЗ Харківська спеціальна школа № 7 Харківської обласної ради, м. Харків

Колчигіна Анна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Костікова Ольга Володимирівна – старший викладач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Крамченкова Віра Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнєцов Марат Амірович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків

Лесніченко Ніна Павлівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лисенко Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лугова Марія Сергіївна – магістрантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лукова Світлана Володимирівна – практичний психолог, КЗ «Полтавська гімназія «Здоров'я» №14 Полтавської міської ради Полтавської області», м. Полтава

Малихіна Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології та кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Масалітіна Катерина Олексіївна – магістрантка кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Масловська Юлія Сергіївна – директор, КЗ Харківська спеціальна школа № 7 Харківської обласної ради, м. Харків

Меднікова Ганна Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Мелещенко Маргарита Олександрівна – студентка факультету психології і соціології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Миронович Богдан Сергійович – магістрант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Наглюк Олена Андріївна – магістрантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Надьон Вікторія Петрівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Нестеренко Маргарита Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Обухівська Антоніна Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Обухова Ніна Олександрівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Одинець Оксана Анатоліївна – магістрант кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків; викладач, Міжнародна наукова школа Універсології, м. Дніпро

Панок Віталій Григорович – доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Панчук Олена Анатоліївна – практичний психолог-методист, Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів №58 Харківської міської ради Харківської області, м. Харків

Підчасов Євген Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Поденко Антон Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Пономарьова Юлія Павлівна – практичний психолог, Харківська загальноосвітня школа I-III ступеня № 103 Харківської міської ради Харківської області

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця

Пухно Світлана Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Навчально-науковий інститут педагогіки і психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми

Радько Ольга Василівна – старший викладач кафедри психології, Харківська державна академія культури, м. Харків

Романенко Ольга Володимирівна – магістрантка кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми

Романовська Діана Дорімедонтівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ, завідувач науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, м. Чернівці

Саврасов Микола Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ; докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Савченко Марія Сергіївна – аспірантка кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Саута Сергій Леонідович – магістр психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Скринник Ірина Вікторівна – магістрантка кафедри психології, Навчально-науковий інститут педагогіки і психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Скрипник Надія Григорівна – викладач кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Сушко Вікторія Вікторівна – практичний психолог-методист загальноосвітньої школи № 140, м. Харків

Тарасова Наталя Володимирівна – магістр психології, аспірант, ПВНЗ «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»; практичний психолог, Миколаївське вище училище фізичної культури, м. Миколаїв

Тарасова Тетяна Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми

Ткаченко Ірина Василівна – вчитель математики, КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7», м. Харків

Туріщева Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Туркова Дар'я Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг; докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Фаворова Катерина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків

Фоменко Карина Ігорівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Цеменко Маргарита Олександрівна – магістрант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Цигичко Тетяна Павлівна – практичний психолог, КЗ «Дошкільний навчальний заклад(ясла-садок) № 266 комбінованого типу Харківської міської ради», м. Харків

Чепелєва Надія Ігорівна – аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Чернякова Олеся Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Шукалова Ольга Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Якимчук Ганна Василівна – науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ

Ярещенко Олександр Валентинович – аспірант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО ХНПУ ІМЕНІ Г.С.СКОВОРОДИ

ЗАПРОШУЄМО АБІТУРІЄНТІВ НА НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПСИХОЛОГІЯ»

Кафедра психології є випускаючою кафедрою факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди і забезпечує підготовку фахівців зі спеціальності «Психологія».

Бакалавр Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
 Спеціальність: 053 Психологія
 Кваліфікація – Психолог

Можливості з працевлаштування: Фахівець з найму робочої сили. Організатор з персоналу. Помічник керівника виробничого підрозділу. Інспектор з соціальної допомоги. Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера). Лаборант (освіта).

Магістр Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки.
 Спеціальність: 053 Психологія.
 Кваліфікація – Психолог, викладач закладу вищої освіти

Можливості з працевлаштування: Викладач вищого навчального закладу. Науковий співробітник (психологія). Психолог. Консультант центральної психолого-медико-педагогічної консультації.

Викладання психологічних дисциплін на кафедрі забезпечують 17 членів професорсько-викладацького складу: 5 – докторів психологічних наук; 11 – кандидатів психологічних наук; 1 – викладач.

Професорсько-викладацьким складом кафедри викладається понад 70 навчальних дисциплін та спецкурсів.

Викладачі кафедри керують психолого-педагогічною практикою, курсовими, науковими роботами студентів.

Практика. Студенти спеціальності «Психологія» починаючи з 2 курсу проходять психолого-педагогічні практики. А саме: на 2 та 3 курсі – навчальна практика; на 3 та 4 курсі це педагогічна практика у закладах загальної та спеціальної середньої освіти та організаційно-виховна практика у літніх оздоровчих таборах. Здобувачі вищої освіти магістерського рівня проходять: виробничу практику на підприємствах; науково-дослідну і науково-педагогічну практику у закладах вищої освіти.

Студенти і наука. Традиційно професорсько-викладацьким складом кафедри за допомогою магістрів організовується та проводиться «Студентський науковий дебют» для студентів 1 курсу, студентська

олімпіада з психології, засідання студентського науково-практичного психологічного гуртка.

Студентське самоврядування. Студенти спеціальності «Психологія» приймають активну участь у роботі Студентської Ради факультету, є членами стипендіальної комісії.

Кафедра і наука. На кафедрі працює аспірантура та докторантура зі спеціальності 053 Психологія.

Викладачі кафедри активно беруть участь у профільних науково-практичних конференціях та друкують свої наукові доробки у збірках наукових праць, профільних журналах. На базі кафедри видається збірник наукових праць «Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія», який включено у перелік наукових фахових видань України, затверджений наказом МОН України.

Кафедрою, на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди та при підтримці інших вузів України та громадських організацій, систематично проводяться Міжнародні науково-практичні конференції. Науковий досвід втілюється у монографіях, навчально-методичних посібниках, методичних рекомендаціях для студентів.

Кафедра психології: 61166, м. Харків, пров. Фанінський, 3-В, к. 205
+38(057)702 66 15

e-mail: kaf-practical-psychogy@hnpu.edu.ua; kpp.khnpu@gmail.com

Факультет психології і соціології:

61166, м. Харків, пров. Фанінський, 3-В, к. 215
+38 (057) 701-04-64 (денна та заочна форма навчання)

e-mail: faculty-psychology-sociology@hnpu.edu.ua

Адреса приймальної комісії:

61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, к. 110, корпус «А»,
+38 (0572) 68-14-34, **e-mail: primalna@hnpu.edu.ua**

**Консультаційний центр для школярів
(підготовка до ЗНО, творчих конкурсів):**

61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, к. 402, корпус «Б»,
+38 (0572) 67-66-04, +380984091055, +380997091055

Офіційний сайт ХНПУ імені Г.С. Сковороди **<http://hnpu.edu.ua>**

Інформаційно-пошукова система «Конкурс» **<http://vstup.info>**

Український центр оцінювання якості освіти – **<http://testportal.gov.ua>**

Електронний вступ (електронний кабінет вступника) –

<http://ez.osvitavsim.org.ua>.

Електронні сервіси з інформацією про перебіг вступної кампанії (подані заяви, рейтинг): **<http://vstup.edbo.gov.ua>**; **<https://vstup.osvita.ua>**.

Інформація для абітурієнтів:

Спеціальність		Орієнтовний перелік конкурсних предметів	Вартість 1 р. навчання, грн. денна / заочна, 2019 р.
Бакалавр	Політологія (052)	Українська мова та література, Історія України Математика або Іноземна мова	13 460 / 12 070
	<u>Психологія</u> <u>(053)</u>	Українська мова та література, Математика, Біологія або Іноземна мова	13 460 / 12 070
	<i>Психологія</i> (053) КОНТРАКТ	Українська мова та література, Історія України, Біологія або Іноземна мова	13 460 / 12 070
	Соціологія (054)	Українська мова та література, Математика, Історія України або Іноземна мова	13 460 / 12 070
	<i>Соціологія</i> (054) КОНТРАКТ	Українська мова та література, Історія України, Математика або Іноземна мова	13 460 / 12 070
	Соціальна робота (231)	Українська мова та література, Історія України Іноземна мова або Математика	13 460 / 12 070
Магістр	Політологія (052)	Політологія (профільний), Іноземна мова (ЗНО)	16 140 / 14 810
	<u>Психологія</u> <u>(053)</u>	Психологія (профільний), Іноземна мова (ЗНО)	16 140 / 14 810
	Соціологія (054)	Соціологія (профільний), Іноземна мова (ЗНО)	16 140 / 14 810
	Соціальна робота (231)	Соціальна робота (профільний), Іноземна мова	16 140 / 14 810

Термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр - 4 роки, магістр – 1 рік 4 місяці (за денною та заочною формами).

Прийом на навчання за освітнім ступенем магістр у 2020 році можливий на основі бакалавра з іншої галузі знань (спеціальності)!

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВСТУП ДО АСПІРАНТУРИ ТА ДОКТОРАНТУРИ **ХНПУ ІМЕНІ Г.С.СКОВОРОДИ**

**До уваги магістрів, спеціалістів, науковців та всіх
хто цікавиться науковими дослідженнями,
має власні ідеї та напрацювання!**

Першим «дорослим» кроком молодого науковця переважно стає аспірантура. При Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди працює одна з найбільших в Україні і найбільша у Східній Україні аспірантура. Аспірантура і докторантура наразі ліцензовані за 10-ма спеціальностями (педагогіка, професійна освіта, фізична культура та спорт, історія та археологія, філософія, філологія, політологія, психологія, право, біологія).

Спеціальність 053 Психологія відкрито на базі найстарішої кафедри психології на теренах сучасної України, яка була заснована у 1932 році О.М. Леонтьєвим, у сучасності гідно підтримує наукову спадщину провідних вітчизняних науковців, і є флагманом новітніх підходів та розробок. Сучасна кафедра психології факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди це колектив провідних науковців та викладачів, які забезпечують не тільки керівництво науковими роботами аспірантів і докторантів, а й викладання професійних навчальних дисциплін в рамках науково-освітньої програми за спеціальністю. Кафедра має докторську раду з захисту дисертацій та наукову збірку, яка входить до переліку фахових видань ВАК. Провідними галузями тематики дисертаційних робіт є педагогічна та вікова психологія, але загалом теми дисертаційних робіт виходять далеко за рамки даних напрямків. Все це дає змогу забезпечити максимальну якість підготовки науковців та їх наукових робіт.

Прийом заяв на вступ до аспірантури здійснюється з **1 червня по 31 серпня** кожного року. На сайті університету у розділі «Аспірантура» подано вичерпну інформацію про правила вступу (доступ за посиланням <http://nauka.hnpu.edu.ua/вступ/>). Також Ви завжди можете звернутися за роз'ясненням питань, що виникли, як безпосередньо до відділу аспірантури і докторантури, який знаходиться за адресою: **м. Харків вул. Алчевських, 29, кім. 103, к.т. (057) 700-35-21**, так і на кафедру психології, яка знаходиться за адресою: **пров. Фанінський, 3-В, кім. 205, к.т. (057) 702-66-15**.

Якщо Вашою мрією є стати провідним науковцем України, Ви маєте власні ідеї, що відображують новітні підходи у галузі психології, запрошуємо Вас до аспірантури і докторантури за спеціальністю 053 Психологія.

Навчання в аспірантурі – це унікальна можливість отримати якісну освіту, а у перспективі цікаву наукову роботу, офіційно науково оформити власний добуток у галузі психології!

ІНФОРМАЦІЯ ПРО УМОВИ ПРИЙНЯТТЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ ДО ВІСНИКА ХНПУ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ. СЕРІЯ: ПСИХОЛОГІЯ



Про нас:

Рік заснування: 1998

Галузь та проблематика: Психологія розвитку, навчання, виховання; психологія когнітивної, емоційно-вольовій, мотиваційної сфер особистості; психологія груп; психологія різних видів діяльності (навчання, праці, гри) та спілкування; психологія здоров'я; практична психологія; психологія сім'ї; психокорекція та психотерапія.

Постановою Президії ДАК України № 1-05/4 від 14.10.2009 р. (перереєстрація від 29.09.2014 р. Наказ МОН №1081) збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Спеціальність ДАК: психологічні науки.

ISSN 2312-1599 (Print), ISSN 2312-9387 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 15547-4019 ПР від 13.07.2009 р. Електронну версію журналу включено до **Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського**

Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: **Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, Index Copernicus, Google Scholar, ERIH PLUS, BASE (Bielefeld Academic search Engine), Open AIRE.**

Періодичність виходу журналу: 2 рази на рік.

Мова видання: українська, російська, англійська.

Номери та статті з 2019 р. мають **DOI від CrossRef**

Засновник: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Головний редактор: *Хомуленко Т.Б.*, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

З докладнішою інформацією про Вісник та архівом статей можна познайомитись за посиланням

<http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/index>

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ

1. Статті, підготовлені без урахування вимог, не розглядаються.
2. Статті мають відображати оригінальні раніше не опубліковані матеріали теоретико-методологічних та емпіричних досліджень, які на даний час не були подані для розгляду в інші видання.

3. В один випуск журналу приймається не більше однієї статті від одного автора **англійською** мовою та мовами **оригіналу** (українською, російською, словацькою, чеською, польською). Стаття мовою оригіналу буде відправлена на рецензування, видається стаття англійською мовою.

4. Рубрики журналу:

- 1) «**Теорія, методологія та історія психології**» (кількість публікацій у цьому розділі обмежена);
- 2) «**Експериментальні та прикладні дослідження**»;
- 3) «**Сучасні психотехнології**».

Наразі приймаються переважно такі статті, що мають емпіричну частину. Суто теоретичні роботи друкуватимуться в обмеженій кількості та за умови, якщо вони мають суттєву наукову актуальність. Також важливим є те, щоб дослідження були цікавими та зрозумілими не тільки вітчизняним, але й іноземним науковцям (особливо в аспекті того, що вони друкуватимуться англійською).

5. У статті мають бути посилання на іншомовні джерела (мінімум 20%).

6. Допускаються посилання на попередні чи одночасні видання авторів (авторів), засновані на тій самій або тісно пов'язаній тематиці дослідження.

7. Переклад засобами онлайн-сервісів (типу Google Translate, Yandex переводчик, PROMT тощо) є неприпустимим.

8. Обсяг статті: від 0,5 (без урахування списків літератури та резюме) до 1 друкованого аркуша (20-40 тис. знаків).

9. Представляючи статтю для публікації, автор (автори) таким чином:

- висловлює згоду на розміщення повного її тексту в мережі Інтернет;

- погоджується з рекомендаціями Всесвітньої асоціації медичних редакторів і стандартів COPE за принципами етики наукових публікацій.

10. Передача матеріалів статті: відправка на електронну пошту редакції Вісника: **skovoroda.psychology.kh@gmail.com**.

Отже, до редакції подаються:

- а) текст статті (Назва файлу: Прізвище першого автора_Стаття);
- б) інформація про авторів українською, російською (або словацькою, чеською чи польською) та англійською мовою (Назва файлу: Прізвище першого автора_Інформація про авторів):
- рубрика журналу,
 - назва статті,
 - ПІБ автора повністю,
 - інформація про автора (вчене звання; науковий ступінь; назва та адреса організації, в якій працює автор; коротка біографічна довідка, яка містить перелік статей *Web of Science* та *Scopus*, акаунт в *Google Академії* та *Research Gate*),
 - електронна пошта кожного з авторів,
 - інформація про фінансування дослідження, що висвітлюється у статті у разі такого. Автори вказують джерела фінансування дослідження, яке висвітлюється в статті. Якщо немає джерел фінансування, автори погоджуються на таке твердження: «*Автори не мають фінансування для звітування*»,
 - форма про конфлікт інтересів:

З положенням про конфлікт інтересів ознайомлений;	
Я підтверджую, що подана стаття не була раніше опублікованою в інших збірниках і журналах, у тому числі іншими мовами;	
Я заявляю про відсутність конфлікту інтересів/ Я заявляю про наступний потенційний конфлікт інтересів:	
.....	
Відповідальний автор:	
ПІБ повністю _____	Підпис _____
Співавтори:	
ПІБ повністю _____	Підпис _____
ПІБ повністю _____	Підпис _____
Дата _____	

в) сканована копія рецензії на статтю (див. нижче п. 1 Процесу рецензування) (Назва файлу: Прізвище першого автора_Рецензія).

Структура статті

1. Номер УДК та orcid автора (авторів). Звертаємо увагу на те, що orcid авторів має бути активним (із зазначенням повного імені українською і англійською мовами, місця роботи, основних публікацій автора тощо). Код вказується таким чином: <http://orcid.org/0000-0001-2345-6789>.

2. Ім'я (повністю), по батькові (скорочено, ініціал), прізвище, інформація про автора: вчене звання, науковий ступінь, назва та адреса організації, в якій працює автор, інформація про особистий внесок кожного співавтора у рукопис. Ми пропонуємо наступні позначення про внесок кожного автора:

- А – дизайн дослідження;
- В – збір даних;
- С – статистичний аналіз;
- Д – підготовка рукопису;
- Е – збір коштів (якщо передбачено).

3. Електронна адреса автора (ів).

4. Назва статті (ВЕРХНІЙ РЕГІСТР, по центру). **Важливо!** Назва роботи може містити не більше 10 слів, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців. Слід уникати скорочень.

5. Резюме і ключові слова (курсив) мовою статті з такими обов'язковими елементами: *актуальність проблеми, мета, методи* (методи, методики, обсяг вибірки) та *результати дослідження* (1800 знаків та 5-10 ключових слів).

6. Текст статті, де присутні такі необхідні елементи:

Vсmyn / Introduction

- постановка проблеми, її актуальність для теорії і практики.

Мета / Aim

• Мета статті має відповідати предмету вивчення і відповідати її назві. За необхідністю автор може вказувати завдання дослідження, реалізація яких спрямована на досягнення мети дослідження. Завдання мають бути направлені на узагальнення даних, спрямованих на формулювання гіпотези або концепції, або певної моделі, розробку та виділення методів, а також умов проведення дослідження.

Методи дослідження / Methodology of Research

• Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання. **Увага!** Сюди також входить інформація щодо організації дослідження, якісних та кількісних характеристик вибірки тощо. Якщо Ви досліджуєте, наприклад, рівні сформованості певного психологічного явища, обов'язково тут необхідно подати їхню характеристику. Цей пункт має містити ВИЧЕРПНУ інформацію щодо процедури організації та проведення Вашого дослідження.

Результати / Results

- Виклад основного матеріалу **дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Теоретичний аналіз не повинен обмежуватися посиланнями на авторів, які вивчали порушене питання. Він повинен містити стисле узагальнення отриманих ними даних із виділенням напрямків, тенденцій, підходів до пізнання проблеми. **Не допускається перерахування прізвищ науковців!** Опис емпіричних результатів повинен містити конкретні дані, що підтверджують статистичну достовірність отриманих результатів. Останні можуть бути представлені у вигляді таблиць, графіків, діаграм з подальшою інтерпретацією.

Обговорення / Discussion

- По завершенні описання вирішених завдань бажано провести порівняльний аналіз отриманих даних з результатами інших дослідників, що вивчали це питання (з'ясувати, чи проведене Вами дослідження підтверджує або спростовує гіпотези інших науковців). **Увага!** Обов'язково мають бути посилання на дослідження, результати яких Ви порівнюєте зі своїми власними.

Висновки (Висновки і перспективи дослідження) / Conclusions (Conclusions and future implications)

- Висновки з дослідження, які стисло висвітлюють сутність отриманих результатів згідно з поставленими у роботі завданнями. **Важливо!** У висновках не повинно бути даних, яких немає у змісті статті!

- За бажанням автора у статті вказуються перспективи дослідження, поданого в актуальній статті.

Література / References

До статті подається література мовою **оригіналу** і в **романському алфавіті** в АРА стилі. Імена, прізвища транслітеруються, назви статей та решта інформації перекладаються англійською. При транслітерації слід дотримуватись вимог постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. №55.

Для транслітерації з української мови можна скористатися сервісом <http://ukrlit.org/transliteratsiia> та з російської – <http://ru.translit.net/?account=mvd>.

Додатки (у разі необхідності): Додаток А, Додаток Б тощо.

Технічні вимоги до оформлення статті:

Формат – А 4

Поля – 2 см (нижнє) x 2 см (верхнє), 3 см (ліве) x 1,5 см (праве)

Абзац – 1,25 см

Міжрядковий інтервал – 1,5 см

Шрифт – Times New Roman

Кегль – 14.

Примітка. У тексті слід використовувати символи за зразком: лапки типу «...», дефіс (-), тире (–), апостроф (').

Приклад оформлення статті:

UDC 159.94

<http://orcid.org/0000-0003-2511-6803>

<http://orcid.org/0000-0002-5951-2196>

<http://orcid.org/0000-0001-5319-1996>

SPORT SELF-REGULATION IN SUCCESSFUL SPORT ACTIVITY

Tamara B. Khomulenکو, ^{1AD}, Karyna I. Fomenko ^{1ABCDE},

Nina V. Pidbutska ^{2ABDE}

E-mail: 1 – xxx@ukr.net

2 – yyy@gmail.com

3 – zzz@ukr.net

¹ *H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
29, Alchevskyyh Str., Kharkiv, Ukraine,*

² *National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»,
2, Kyrpychova str., Kharkiv, Ukraine.*

Abstract

Keywords:

Introduction.

Methodology of research.

Results.

Discussion.

Conclusions.

References

Процес рецензування статей складається з таких етапів:

1. Стаття має пройти рецензування спеціалістом за місцем роботи чи навчання автора.

На цьому етапі використовується так зване «відкрите рецензування» (open peer review) офіційним рецензентом – зовнішнім фахівцем відповідного наукового профілю (доктор наук). Така рецензія має містити інформацію про достовірність отриманих результатів, їх актуальність та новизну, а також практичну цінність з рекомендаціями до публікації статті.

Таку рецензію разом зі статтею автор має надіслати на розгляд до редакції.

2. Розгляд статті одним із членів редакційної колегії (single-blind review – рецензент знає автора, але автор не знає рецензента).

3. Після цього стаття надсилається на розгляд незалежному експертові у відповідній галузі знань. Тут використовується двостороннє «сліпе» рецензування (double-blind – ні автор, ні рецензент не знають один одного).

На підставі проведеного рецензування автор може отримати одну з таких відповідей: а) статтю прийнято до друку, б) рекомендовано відредагувати статтю, в) автору відмовлено в публікації статті.

Адреса редакції: 61166 м. Харків, пров. Фанінський, 3, к. 205.

Телефон: (057) 702 66 15

E-mail: skovoroda.psychology.kh@gmail.com

Бібліографічний опис за стандартом АРА:

Книга

Last Name, F. (Year Published). Book Title. Publisher City: Publisher Name.

Brown, D. (2004). The DaVinci code. New York: Scholastic [in English].

Журнал

Last Name, F. (Year Published). Article Title. Journal name, Volume number, Page Numbers.

Smith, J. (2009). Studies in pop rocks and Coke. Weird Science, 12, 78-93 [in English].

Сайт

Last Name, First. «Page Title.» Website Title. Retrieved Date Accessed, from Web Address

Smith, J. (2009, January 21). Obama inaugurated as President. CNN.com. Retrieved February 1, 2009, from http://www.cnn.com/POLITICS/01/21/obama_inaugurated/index.html [in English].

Наукове видання

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ
(каталог психотехнологій; тези доповідей)

Матеріали III міжрегіональної науково-практичної конференції

26 жовтня 2019 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. Єльчанінова
Дизайн обкладинки – Т.М. Єльчанінова, К.І. Фоменко

Підписано до друку 28.10.2019.
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура «Таймс». Умов. друк. арк 14,42.
Тираж 100 прим. Замовлення № 611

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів видавничої продукції:
серія ДК № 4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні «Буклайн»
61000, м. Харків, вул. Катеринівська, 46.
e-mail: bookline.ua@gmail.com

