

Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кафедра загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра практичної психології Херсонського державного університету (Україна)
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові
(м. Ченстохова, Республіка Польща)
Соціально-педагогічний факультет, кафедра соціальної роботи
Брестського державного університету
імені О.С.Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)
Інститут Едукології та соціальної роботи філософського факультету Пряшівського
університету (м. Пряшів, Словацька Республіка)
Кафедра психології, Білоруський державний університет
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

**МАТЕРІАЛИ XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

23 квітня 2020 року

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Ченстохова –
Брест – Пряшів – Мінськ, 2020**

Рецензенти:

Уршуля Груца-Мьонсік – доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

Ж.П. Вірна – доктор психологічних наук, професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний редактор); **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри (відповідальний редактор); **Аркадіуш Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща) (заступник відповідального редактора); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща) (заступник відповідального редактора); **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно, (м. Кросно, Республіка Польща) (заступник головного редактора); **О.А. Чеканська**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь); **Н.В. Білінська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет; **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент; **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.М. Гончарук**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.Є. Гоцуляк**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент; **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 2 від 26 лютого 2020 р.)*

А 43 Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 23 квітня 2020 р.: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. 144 с. – Укр., рос., польс., англ.

У матеріалах XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» окреслено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі психології; здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

Матеріали учасників конференції адресуються професійним психологам, докторантам, аспірантам і здобувачам вищої освіти, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

УДК 159.923(061)

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

Максименко С.Д.

До проблеми біопсихічної підструктури особистості 7

Дригус М.Т.

До проблеми особистісної ефективності у концепції професійного самовизначення Г.С. Костюка 11

Дякова Ю.В., Слободянюк З.О.

Сутність та джерела агресії

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Боднар Д.М.

Емоційні реакції як зовнішній вияв внутрішнього світу дитини дошкільного віку 17

Кириченко Т.В.

Психологічна реабілітація дітей та підлітків, які зазнали психологічної травми 19

Співак В.І., Сербалюк Ю.В.

Особливості роботи психолога з «важковиховуваними» підлітками 22

Фальова О.Є., Соколова І.М.

Психологічна корекція психоемоційної сфери у жінок з аутоагресивною поведінкою 26

Шевченко Н.Ф.

Психологічна допомога особистості у подоланні кризи, спричиненої хворобою 29

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Marek Paluch, Ewelina Lis.

Tatuaż, jako element podkultury więziennej w kontekście zmian dotyczących rozwoju współczesnej kultury 32

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Кременчуцька М.К., Добриніна І.В.

Динаміка самозмін особистості в процесі коуч-сесій 35

Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana.

The Representation of Emotions by the Concept of «Fear»: Psycholinguistic Aspect 38

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Танасійчук О.М.

Казка як методика психологічного дослідження архетипів 41

Шебанова В.І., Іванова В.Д.

Психологічні особливості прояву жадібності як особистісної риси 44

Яворська-Ветрова І.В.

Особливості взаємозв'язку показників самоствалення і автономії у студентів 47

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Балашов Е.М.

Характеристика діагностичного комплексу вивчення компонентів саморегульованого навчання студентів на когнітивному рівні 51

Воєвідко Л.М.

Підготовка учителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти 53

Гаврилук І.А., Онуфрієва Л.А.

Розвиваюче навчання іноземної мови як фактор всебічного розвитку особистості учня 56

Гуменюк І.Л., Шевчук О.В.

Психолого-педагогічні властивості навчання інклюзивної молоді 59

Дідик Н.М.

До питання актуальності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі сучасної освіти 61

Славіна Н.С.

Вплив індивідуальних психофізичних особливостей на появу труднощів спілкування у дітей дошкільного віку 65

Цюта Л.В.

Розвиток комунікативних умінь і навичок студентів у процесі вивчення англійської мови 67

Чайковська О.М.

Мотивація як провідний компонент навчальної діяльності молодших школярів 70

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Максименко К.С.

Соціально-психологіческие факторы в проблематике каузации разнообразных болезненных состояний организма и личности 73

Сімко Р.Т., Гудима О.В.

Особливості тілесно-орієнтованої психотерапевтичної техніки, розробленої Ф. Александером 76

Чиханцова О.А.

Життєстійкість як показник життєдіяльності особистості 79

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Білоус І.Л.

Емоційна компетентність у професійній діяльності сучасних керівників органів державної влади 83

Чуйко Г.В., Філійович А.М.

Феномен комунікативної толерантності 86

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Куриця Д.І., Гончарук Н.М.

Психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій у юнацькому віці 90

Штепа О.С.

Психологічні ресурси персоналістичного та онтологічного екзистенціювання особистості 93

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Воєвідко Я.Я.

Реклама як вид пропаганди. Рівні впливу рекламного продукту на свідомість людини 96

Даценко В.М.

Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладі вищої освіти 97

Dubiel-Zielińska P.

Jak pomóc uczniowi przejść okres żałoby 101

Dubiel-Zielińska P.

Szkoła miejscem socjalizacji 102

Кошик Т.Н.

Приёмы освоения студентами учебной информации 103

Krauz Antoni, Krauz Agnieszka

Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo wychowawcze 105

Malikowski Radosław.

Praca socjalna jako działalność wychowawcza 107

Рудзевич І.Л.

Функції спілкування у соціалізації особистості 109

Ульянова А.Ю.

Проблема развития понятийного мышления студентов как фактор личностного развития 111

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Чеканська О.А., Данчук Ю.П.

Психологічні особливості переживання самотності у період
ранньої дорослості 114

Яланська С.П.

Творчість як джерело психічного здоров'я особистості 117

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Довгун М.В.

Экспертная оценка когнитивно-коммуникативных качеств
успешного сотрудника органов пограничной службы 120

Медведская Е.И.

Колумбайн-эффект: к проблеме авитализма наблюдателей
трагедии 122

Мірошниченко О.А.

Особливості психологічної адаптації українських зимівників до
життєдіяльності в екстремальних умовах 124

Janusz Miąso.

Pozytywna rola nowych interaktywnych mediów w edukacji
wirtualnej i nowej organizacji życia społecznego w sytuacji
dystansowania społecznego w kontekście kryzysu epidemicznego 128

Тавровецька Н.І.

Роль життєвих криз у зміні базисних переконань особистості 130

ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Чхаїдзе А.О., Шебанова В.І.

Булінг: психологічні та соматичні наслідки 134

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Куриця А.І., Куриця С.В.

До проблеми успішної шкільної адаптації дітей із порушеннями
мовлення 137

Сімко А.В.

Особливості розвитку психомоторних якостей у дітей
дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами
працетерапії 139

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК
ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ**

С.Д. Максименко

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

**ДО ПРОБЛЕМИ БІОПСИХІЧНОЇ ПІДСТРУКТУРИ
ОСОБИСТОСТІ**

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генези психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Наші дані демонструють, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватись від анатомо-морфологічних структур (задатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Свого часу К.Г. Юнг досить яскраво говорив про те, що нам просто не під силу дійсно зрозуміти й висловити єдність біологічного і психічного в існуванні людини. Він вважав, що це питання не психологічне, а філософське, і отже, на рівні позитивної науки його просто слід прийняти і з ним працювати. В цій роботі вже доволі багато говорилось про проблему взаємодії біологічного і соціального, але в дійсності важливіше виокремити дещо інший аспект – тенденцію, функціонально-динамічне явище співіснування біологічного і психічного [4].

Співвідношення біологічного і психічного в особистості завжди міняє свою конфігурацію, міняє свій зміст: одна справа, коли йдеться про це співвідношення на дуже глибинних рівнях, в існуванні кореневих потягів, організмичних потреб, і зовсім інше – коли береться поєднання біологічного і психічного, наприклад, в діяльності. Вони й тут, безумовно, поєднані, але поєднані по-іншому. Якщо на глибинному рівні це є біопсихічна напружена єдність, частини якої не можуть існувати одна без одної, то на рівні більш поверховому ми можемо говорити про іншу природу взаємодії [4].

В деяких дослідженнях показано, співвідношення біологічного і психічного міняється в особистості в процесі онтогенезу. Вже зазначалося, що О.Р. Лурія [3] показав, що воно не є незмінним. Точка зору О.Р. Лурії дуже мало, на жаль, використовується в сучасній психології. Традиційно вважається, що на більш ранніх етапах онтогенезу

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

у дитини переважає в діяльності і активності біологічний компонент, а на більш пізніх етапах переважаючими стають соціальні чинники. О.Р. Лурія, який проводив дослідження мислення та пам'яті дітей і дорослих, показав протилежну картину, причому вона доведена емпіричними фактами, і в принципі, не викликає ніяких сумнівів.

На початкових етапах онтогенезу процеси мислення і пам'яті якраз найбільш соціалізовані, вони максимально залежать від умов виховання і тієї діяльності, в якій дитину, власне, вчать мислити і запам'ятовувати. Ці процеси лише поступово починають набувати індивідуально-неповторної природи, і в ній виявляються найбільше власне спадкові і генетичні фактори. Якщо слідувати логіці Лурії, індивідуальне виникає від того, що біологічне, спадкове займає все більше місця в діяльності того чи іншого процесу.

Здається, що це можна поширити на всі процеси, хоча це буде лише припущення, тому що інших емпіричних досліджень в цьому напрямі не проводилось. Незрозумілим залишається, чому на перших етапах онтогенезу біологічне, спадкове ніби придушється соціальним досвідом, який активно захоплює людину, і як воно вивільняється в подальшому, як соціальне вступає в нові взаємостосунки з біологічним. Ці механізми, процеси і явища вимагають емпіричних досліджень, але нам здається, що в контексті даної проблеми потрібно звертати на це увагу [4].

Особливості взаємодії біологічного і психічного в межах підструктури особистості полягають в тому, що її «відголоски», наслідки відбиваються в цілісній особистості взагалі і будь-яке явище, будь-яка особливість містить у собі це співвідношення як виявлення їхньої єдності. Конкретним проявом є, наприклад, явище психосоматики, яке привертає в наш час найбільшу увагу практиків. Ті, хто займається прикладними дослідженнями, практичною психологією, медичною психологією, відкривають дуже багато невідомих поки що механізмів співвідношення розвитку особистості в цілому. Медицині зараз відомі факти що за статистикою, до 80% виразок шлунка мають психогенну природу, існує також багато інших фактів.

Але знову-таки ми не знаємо механізмів: що психічно впливає на роботу соматичних органів, і можна навести багато фактів, коли існує і зворотний вплив: стан соматичний, стан системи органів впливає на психологічне функціонування особистості в цілому. Зрозуміло, що подібні речі є серйозним підтвердженням дійсної єдності людської істоти. Але, з іншого боку, вони вимагають розгортання науково-психологічних досліджень. Адже, окрім статистики і суто життєвих спостережень, не існує на даний момент інших знань про дійсні механізми подібних явищ.

Слід згадати знову Виготського, який ставив перед психологією задачу: не теоретизувати на рівні цих життєвих фактів, які є очевидними, а отримувати наукові факти і вже від них відштовхуватися для пізнання дійсної психології явища.

Дослідниця Л.М. Собчик виділяє в особистості темпераментальні

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

властивості, які у найбільш чистому вигляді втілюють дійсне поєднання біологічного і психічного. Кожна властивість темпераменту і є ніби «зерняткою»: в ній дуже чітко і ясно видно, «що там з біології і що з психології» [5]. Л.М. Собчик підкреслює, що це є не властивості, а тенденції, тобто вони мають енергетично-динамічну природу, розвиваються, і, розвиваючись, орієнтуються і формують стабільні якості особистості в галузі поведінки. Автор продовжує цю логіку до характерологічних рис, до комунікації і спілкування особистості в соціумі, показуючи, що прояв тенденцій, їх угруповання забезпечує зовсім різні поведінкові стилі. Темперамент як зернятко, як клітинку біологічного і психічного розглядає далеко не лише Л.М. Собчик. Це, можливо, найбільш давні і традиційні дослідження. У вітчизняній психофізіології можна назвати Б.М. Теплова, Небиліцина і їхню школу. Це і теорії темпераменту Кречмера і Шелдона, які, щоправда, розглядали єдність на рівні конституціональному. І дуже багато робіт в галузі фізіології мозку, і всі вони мають «вихід» саме в динаміку, тобто в темперамент. Отже, Л.М. Собчик робить крок уперед, говорячи про тенденції, про те, що вони пронизують далі всю особистість і її вершинні рівні, такі, як цінності, спрямованість, характер, досвід. Тенденції зумовлюють індивідуальний стиль діяльності та поведінки. Тому, на даний момент існує достатній емпіричний матеріал у традиційній психології, щоб говорити про наявність певної теорії біопсихічної єдності людини.

Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи на психіку, йдеться про єдність. В останніх дослідженнях О.Т. Соколової [6] яскраво показано, що образ тілесного Я, образ тіла і саме тіло є дуже важливими психологічними компонентами і водночас причиною численних відхилень у поведінці підлітків і дорослих людей, розвитку різноманітних комплексів.

Тобто, психологія поступово повертається до того, щоб розглядати тіло не як носія психіки, носія ідеального, а як складовий компонент, просто необхідну складову частину особистості в цілому. Справа в тім, що логіка нам підказує: все тілесне в людині – це є в той же час і психічне. Звісно, тут потрібно відзначити, що найважливішою є теоретична конструкція М.О. Бернштейна [1]: його «психологія живого руху» і засвідчила цю дійсно реальну єдність тілесного і психічного: це є дві назви одного і того ж самого. Будь-який рух, найелементарніший, найпримітивніший прояв артикуляції чи руху в просторі – це обов'язково явище психічне настільки ж, наскільки і фізичне. І будова тіла, особливості тіла дуже рано входять у тезаурус особистості. Дитина дуже рано знайомиться зі своїм тілом, її образ «Я», самосвідомість абсолютно не відокремлює тіла. Тобто, все тілесне є психічне.

Ми погоджуємось із Маслоу в тому плані, що у людини немає виключно і чисто натурального тіла як такого. Тіло визначає образ «Я»

так само, як його визначає дух. Тобто, тілесність є структурним компонентом особистості, і, як така, обов'язково повинна входити до психології особистості, адже ми не можемо уявити особистість як «голову професора Доуеля». Про це свого часу стверджував О.М. Леонт'єв [2].

Аналізуючи біопсихічну підструктуру, ми не повинні обійти традиційну, давню думку У. Штерна [7] про конвергенцію. У. Штерн дуже багато зробив для психології особистості, це найбільш видатний персонолог, з нього взагалі-то і почалася наука персонологія. Розглядаючи центральну проблему біологічного і психологічного та їх співвідношення, яка представлялась традиційно як протистояння, Штерн вперше висунув ідею конвергенції, тобто поєднання. Мається на увазі, що біологічне і психічне в людині функціонують разом: це два процеси, які співіснують, які працюють один на одного. Вони відносно незалежні і, конверзуючись, об'єднуючись, і створюють, власне, те, що називається особистістю. В принципі, з цією точкою зору можна погодитися, якщо не зважати на нашу вихідну ідею про те, що насправді психологічне в особистості є вектором, який виникає на поєднанні біологічного і соціального. І це ми хотіли б тут акцентувати.

Висновки. Розглядаючи біопсихічну підструктуру, слід не забувати нашої вихідної логіки щодо онтогенезу особистості. Ми розуміємо появу особистості як цілісного носія психіки людини, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних. Сама психіка є, на наш погляд, результуючою силою, результуючим вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез і про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі-то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно є і соціальним водночас.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина, 1966. 349 с.
2. Леонт'єв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избр. псих. труды: В 2 т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1983. С. 94–231.
3. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Москва : Наука, 1974. 171 с.
4. Максименко. С.Д. Біопсихічна підструктура. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* 2018. Вип. 41. Кам'янець-Подільський : Аксіома, С.7–15. DOI10.32626/2227-6246.2018-41.7-15
5. Собчик Л.М. Введение в психологию индивидуальности. Москва, 2000. 506 с.
6. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. Москва : МГУ, 1989. 214 с.
7. Штерн В. Персоналистическая психология. История зарубежной психологии. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 186–200.

М.Т. Дригус

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ Г.С. КОСТЮКА

У сучасному вітчизняному психологічному просторі проблема особистісної ефективності у взаємовпливі з перебігом психологічного благополуччя особистості набуває статусу стрижневої. Продуктивність її наукової розробки вимагає включення у дослідницьке поле концептуальних надбань фундатора вітчизняної психології Г.С. Костюка.

Одним із важливих творчих доробків ученого є створена ним концепція професійного самовизначення, яка і до нині залишалася поза увагою сучасних дослідників. Тим часом, понад півстоліття тому Г.С. Костюк, як переконливо свідчать наші наукові розвідки, здійснив усебічну розробку концепції професійного самовизначення, яку він репрезентував у праці «Професійне самовизначення як фактор формування особистості» (1967 р.) та праці «Роль професійного самовизначення у формуванні особистості» (1971 р.).

У процесі психологічного аналізу проблеми професійного самовизначення Г.С. Костюк окреслив важливі спектри становлення й перебігу особистісної ефективності у просторі професійного самовизначення. Він зазначив: «Йдеться про те, щоб кожна людина була задоволена вибраною професією, любила її, переживала радість праці, творчо ставилася до неї, мала можливість виявляти і розвивати в праці свої сили, щоб праця на благо суспільства стала джерелом її особистого щастя» [1, с. 1].

У наведеному вище ученій зримо ініціював проблему становлення особистісної ефективності як можливість вияву і розвитку особистістю «своїх сил» у процесі діяльності.

Непересічним є те, що Г.С. Костюк означив спектри – чинники особистісної ефективності у системі «Я – професійна діяльність». Водночас вони є і складовими архітекtonіки особистісної ефективності. А саме: задоволеність професією, високий рівень емоційно особистісного включення у професійну діяльність – «любов до професії», високий рівень емоційного особистісного благополуччя у перебігу професійної діяльності – переживання радості праці у синергії з «творчим ставленням до неї», яка є ознакою особистісної ефективності. Висловлена думка ученого про те, «щоб праця на благо суспільства стала джерелом її особистого щастя», розгляд професійної діяльності у парадигмі щастя – це ініціація ученим також проблеми психологічного благополуччя особистості у системі «Я – професійна діяльність».

Здійснюючи концептуальну характеристику професійного

самовизначення як фактору формування особистості, а в ній, розкриваючи проблему особистісної ефективності, Григорій Силевич антиципіював їх часову безмежність. Півстоліття тому, репрезентуючи проблему, він акцентував: «вона дуже актуальна нині і збереже цю актуальність і в майбутньому. Неминущий характер її актуальності...» [1, с. 1]. Так прозорливо окреслив учений у трьох часових проєкціях – «нині» – «у майбутньому» – «неминущий характер її актуальності» – важливість проблеми професійного самовизначення, а в ній – і апперцепцію особистісної ефективності.

Г.С. Костюк наголошує, що проблема професійного самовизначення вимагає саме наукової розробки, вона не може розв'язатися «сама собою». Розкриваючи «проблему вибору молоддю професії» принципово важливим є його центрованість на особистості, а саме – особистісно центроване бачення професійного самовизначення. «І справа тут не тільки в раціональному розподілі людей щодо вимог суспільного виробництва, – зауважує учений, – не тільки у відтворенні кадрів та їх трудовлаштуванні, а й у самій молодій людині, для блага й щастя якої будується нове суспільство, в забезпеченні всебічного розвитку підрастаючої особистості, одним із показників якого є свідомий вибір нею свого життєвого шляху, свого місця в суспільстві» [1, с. 1-2].

Непересічним є відстоювання Г.С. Костюком у концептуальному вимірі суб'єктності – на протигагу тогочасній тенденції примату об'єктності: «Тому тенденція недооцінювання ролі індивідуального фактора при виборі професії хибна. Не можна розглядати особистість тільки як об'єкт цього процесу і через це нехтувати спеціальною підготовчою роботою» [1, с. 2]. Так послідовно і непохитно відстоює учений ідею суб'єктності у професійному самовизначенні.

Г.С. Костюк, розглядаючи питання зовнішніх і внутрішніх умов, ініціює ідею особистісної свободи у процесі вибору професії: «свобода вибору професії завжди обумовлена об'єктивними суспільними обставинами і суб'єктивними даними того, хто вибирає. Але важливим є те, що у виборі бере участь саме особистість з усіма її розумовими, моральними й іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце у суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, *творитиме далі й саму себе*» [1, с. 3] (курсив наш. – М.Д.).

Творення самого себе – ця ідея самотворення є важливою теоретико-методологічною засадою, підґрунтям зародження і перебігу особистісної ефективності у процесі професійного становлення і саморозвитку.

Висновки. Ми окреслили лише окремі вектори проблеми особистісної ефективності у концепції професійного самовизначення, створеної Г.С. Костюком, яка вимагає наступного обсягового розгляду. Актуалізувати непересічні творчі надбання видатного вітчизняного вченого Григорія Силевича Костюка, включити їх у актуальний психологічний простір – настійна вимога часу.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості. Радянська школа. 1967. № 3. С. 1–8.
2. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. Професійна орієнтація учнів / Упор. З.С. Нечипорук. К., 1971. С. 17–36.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

Ю.В. Дякова, З.О. Слободянюк

*студентки 2 курсу магістратури спеціальності «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

Науковий керівник: Н.Є. Гоцуляк

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

СУТНІСТЬ ТА ДЖЕРЕЛА АГРЕСІЇ

Різними дослідниками запропоновано безліч визначень агресії, жодне з яких не може бути визнано вичерпним і загальнозживаним. Під агресією розуміється сильна активність, прагнення до самоствердження. Бендлер Л. говорить про агресію як тенденції наближення до об'єкта чи віддалення від нього, а Алан Ф. описує її як внутрішню силу (не пояснюючи її походження), що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам [1]. Під агресією розуміються акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Водночас чимало авторів розводять поняття агресії як специфічної форми поведінки та агресивності як психологічної властивості особистості. Агресія трактується як процес, який має специфічну функцію і організацію; агресивність розглядається як деяка структура, яка є компонентом більш складної структури психічних властивостей людини. Найбільш загальним визначенням агресії є поведінка, яка заподіює шкоду. Причому збиток може бути як прямим (напад), так і непрямим (поширення чуток). В якості синонімів до поняття агресії використовуються поняття «деструктивний», «напад», «руйнівність» та ін. Терміном «агресивність» позначають ситуативну або особистісну схильність до руйнівної поведінки. Левітов Н.Д. описав стан агресивності як стенічне переживання гніву з втратою самоконтролю. За формою агресія підрозділяється на фізичну (уникнення, поранення) і вербальну (образа, поширення наклепу, відмова спілкуватися), пряму і непрямую [4]. Басс А. ввів поняття «ворожої агресії» та і «інструментальної агресії». Ворожа агресія мотивується негативними

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

емоціями і наміром заподіяти зло. При інструментальній агресії, навпаки, переслідуються цілі, не пов'язані із заподіянням шкоди, тобто агресія стає інструментом особистого збагачення або просування. У разі інструментальної агресії страждання жертви зазвичай не потрапляють в поле уваги суб'єкта. Монжгинський Ю.Б. виділяє два види патологічної агресії – психотичну та трансформовану. Психотична агресія відбувається під дією галюцинацій і марення і характеризується безглуздістю руйнівних вчинків [6]. В етологічній підході Лоренца К. агресія бере початок, перш за все, з природженого інстинкту боротьби за виживання. К. Лоренц вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись з плином часу. Чим більша кількість агресивної енергії мається на даний момент, тим меншої сили стимул потрібен для того, щоб агресія виплеснулася зовні [5].

Ситуативна теорія Долларда Дж. розглядає агресію як наслідок фрустрації, аверсивної стимуляції. Доллард Дж. вважав, що фрустрація завжди призводить до агресії, а агресія завжди є наслідком фрустрації [3]. Рум'янцева Т.Г. вважає, що починаючи з середини 60-х рр., тема насильства та агресії стає однією з актуальних на Заході, її навіть називають там сьогодні «інтригуючою», а сам ХХ століття – «століттям неспокою від насильство». Надзвичайна складність і різноманіття форм прояву агресивності призводять до того, що на сьогоднішній день в науці відсутнє його цілком однозначне трактування і визначення. Це дозволяє різним авторам в залежності від цілей і завдань досліджень вкладати в саме поняття «агресії» зовсім різний зміст. Мова, що використовується різними фахівцями, дуже мінлива і один і той же термін – в даному випадку «агресія» – може мати зовсім різні значення в різних науках і навіть у різних авторів.

На відміну від 60-70-х рр., коли пануючими підходами до визначення агресії були спроби трактувати її або в термінах тих наслідків, до яких вона призводить, або попередніх їй умов, і зокрема наміри завдати шкоди, сьогодні на перший план висувається так званий нормативний підхід, в якому в тій чи іншій мірі враховуються як переваги, так і труднощі обох попередніх підходів. Відповідно до цієї точки зору, у визначенні поведінки як агресивної вирішальне місце має належати поняттю «норми», звідси і назва даної орієнтації. Норми формують своєрідний механізм контролю за позначенням тих чи інших дій. Коли ці норми дотримані, сприймається поведінка не буде розглядатися спостерігачем як агресивна, незалежно від ступеня згубності наслідків такої поведінки, і навпаки, якщо норми порушені, на поведінку «навішується ярлик агресії». З точки зору Осницького А.К., поведінка називається агресивною при наявності двох обов'язкових умов: коли мають місце згубні для жертви наслідки та порушені норми поведінки.

Існує два прийнятних визначення агресії. Перше засновано на оцінці поведінки: агресія – це будь-який вид поведінки, який приносить шкоду іншому. Друге визначення базується на понятті наміри: агресія – це будь-яка дія, яка має метою заподіяння шкоди іншій особі.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

Агресія в дитинстві і ранньому дитинстві проявляється абсолютно відверто. Більшість матерів не дивуються, коли їх дитина брикається, б'ється і лається. Хоча така поведінка неприємна і не заохочується, воно не є ненормальною: багато психологів вважають, що агресія є вродженою. Контроль над агресивними імпульсами і непряме їх вираження, однак, не є вродженими: вони результат навчання. Процес навчання контролювати свої агресивні нахили або виражати їх у формах, прийнятних в межах даної цивілізації, називається соціалізацією агресії. Агресія може розглядатися як вроджена якість, тоді контроль над агресивними імпульсами досягається тільки шляхом навчання. Соціалізація агресії призводить до відмови від її прямих проявів; вона залежить від рівня поблажливості чи схильності батьків вдаватися до покарань. Найкращих результатів досягають батьки, які відрізняються низьким рівнем того та іншого [1].

З точки зору Рум'янцевої Т.Г., проблема контролю, стримування та запобігання агресії завжди володіла високим рівнем актуальності, але особливої популярності з боку вчених вона придбала в епоху НРТ, коли створення різних видів зброї масового знищення людей призвело до можливості самознищення людської цивілізації. До того ж ряд явищ соціальної історії другої половини ХХ століття, як, наприклад, значне зростання злочинності, поширення тероризму і фактично безперервні збройні конфлікти сприяли значної актуалізації даної проблематики [7].

В лонгітюдних дослідженнях Ерона Л. було встановлено, що покарання сприяє зниженню агресії тільки у тих хлопчиків, які сильно ідентифікують себе зі своїми батьками. При відсутності ж такої ідентифікації воно, навпаки, стійко асоціюється з агресією. Тісний зв'язок між батьківськими діями і проявами дитячої ворожості підтверджує також польове дослідження Хартупа У. та Я. Де Віта. На їх думку покарання сприяє прояву агресивних спонукань в дитячій активності поза тій ситуації, в якій воно мало місце, а його стримують ефекти діють тільки в межах дуже вузького кола обставин [1]. Згідно Осницькому А.К. однією з найважливіших характеристик дій і вчинків, які визначають взаємовідносини між людьми, а також ефективність індивідуального особистого розвитку, є агресивність, саме агресивна поведінка призводить до виникнення конфліктів у взаєминах між людьми і неконструктивних способів їх вирішення [9]. Осницький А.К. наводить коротку класифікацію проявів агресії: 1. хворобливі прояви агресії (некеровані спалаху люті, гніву, руйнівного збудження); 2. фізичні, словесні та інші види агресії, пов'язані з засвоєнням норм і правил, неприйнятних для всього суспільства (як правило, це буває пов'язано з особливостями соціалізації, із закріпленням норм антигромадської поведінки); 3. різні види агресії, пов'язані з недостатньо засвоєних норм і правил поведінки в суспільстві або з недостатньою сформованістю власних коштів самоврядування в діях і вчинках (недостатня опроміненість і вихованість); 4. всі види дій, які одними спостерігачами інтерпретуються як агресивні (викликають у них підозру в посяганні на чийсь права, спробі заподіяти шкоду), а в інших спостерігачів пов'язують із проявом активності, наполегливості [9].

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Висновки. Природа виникнення агресивності у дітей закладена ще в дитинстві. З дитячого віку для дитини характерні агресивні прояви, які вона спочатку проявляє по відношенню до матері. В результаті соціалізації багато людей вчаться контролювати свої агресивні імпульси, що необхідно для життя в суспільстві. Контроль над агресивними імпульсами досягається тільки шляхом навчання.

Список використаних джерел

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.
2. Басс А. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М., 2001. – 230 с.
3. Доллард Дж. Агресія у спілкуванні / С. Доллард // Психолог. – 2005. – № 35. – С. 21–25.
4. Левитов М.Д. Психологическое состояние агрессии / М.Д. Левитов. // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 27–35.
5. Лоренц К. Агрессия / К. Лоренц. – М., 1994. – 272 с.
6. Монжгинський Ю.Б. Агресивність підлітків / Ю.Б. Монжгинський // Психолог. – 2003. – № 6. – С. 10–12.
7. Румянцева Т.Г. Критический анализ концепции «человеческой агрессивности» / Т.Г. Румянцева. – Минск, 1992. – 340 с.
8. Суперечлива реальність соціального середовища і проблема агресії дітей / Шкільний світ. – 2006. – № 9. – С. 3–5.
9. Теорія дає ключ до розуміння агресії / Шкільний світ. – 2006. – № 9. – С. 6–7.
10. Що викликає агресивні почуття і дії у дітей // Журнал для батьків. – 2001. – № 3–4. – С. 43–49.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Д.М. Боднар

кандидат педагогічних наук,

*асистент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ЕМОЦІЙНІ РЕАКЦІЇ ЯК ЗОВНІШНІЙ ВИЯВ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Діти святі й чисті. Навіть у розбійників чи
крокодилів вони складаються в ангельському чині.
Самі ми можемо лізти в яку завгодно яму, але їх
повинні огортати в атмосферу, пристойну їх чину.*

А.П. Чехов

У сучасній психолого-педагогічній науці проблема емоцій особистості є однією із найскладніших та найактуальніших. Увага науковців до цієї проблеми обумовлена тим, що емоції є фундаментальною основою психічного розвитку людини, її духовного життя. Емоційна сфера особистості є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних учених І.Д. Бежа, Д. Гоулмана, Н.С. Дмитріюк, В.П. Зінченка, А.Б. Орлова, С.Д. Смірнова, В.І. Слободчікова; спеціальним експериментальним дослідженням емоцій присвячено праці Р. Вудворса, Є.П. Ільїна, Я. Рейковського, П.В. Симонова, П.М. Якобсона; дослідженням питань емоційної сфери дітей займалися Л.І. Божович, Н.Я. Грот, О.В. Запорожець, В.В. Зеньковський, Д.Б. Ельконін, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк, Н.П. Тарнавська та ін. Проте наукові дослідження емоцій зосереджені в основному на розгляді їх сутності та специфіки, а не на розробленні ефективних методів розвитку емоцій дітей та їх впливу на соціалізацію дитини у суспільстві.

Емоційні реакції як зовнішній вияв внутрішнього світу дитини є одним із показників успішного чи сповільненого входження в соціальну ситуацію й прийняття певної соціальної ролі. Вони відображають їх пріоритетні потреби й прагнення. Через формування емоційної сфери, почуттів дитини формується її психіка, свідомість, відбувається становлення її як особистості.

Широкі можливості для формування емоційного світу дитини дошкільного віку мають заклади дошкільної освіти. Емоції дитини пов'язані із певною ситуацією, яка має для неї значення: якщо вона сприяє задоволенню потреби, у дитини виникають позитивні переживання, якщо ж ні – негативні. Тому великого значення педагоги-вихователі мають надавати вивченню потреб дитини через спостереження за поведінкою дітей у групі однолітків, спілкування з батьками вихованців.

Завданням педагогів-вихователів є створення емоційно-розвивального

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

простору у закладі дошкільної освіти, що передбачає залучення батьків вихованців, психолога, соціального педагога, корекційного педагога для створення середовища емоційної підтримки та емоційної корекції. Обираючи методи формування у дітей позитивних емоцій, вони повинні пам'ятати, що емоції характеризуються не тільки локальністю (приємні чи неприємні, позитивні чи негативні, задоволення чи страждання), але й генералізацією (поширенням, перенесенням, наприклад, приємного враження від однієї людини на всіх присутніх, на ситуацію загалом). важливо у період дошкільного дитинства забезпечити оптимальне співвідношення вияву дитиною різних емоцій. Ефективне педагогічне керівництво особистісними взаємовідносинами дітей (як правило, вони найбільш яскраво виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях) та організації колективного життя й діяльності дітей в закладі дошкільної освіти є важливим засобом формування колективу, почуття взаємної симпатії, емоційної прив'язаності та вихованню взаємодопомоги між дітьми, сприяння виявленню чутливості, чуйності, піклуванню про іншого, допомозі один одному.

Педагог-вихователь повинен чітко усвідомлювати, що неврівноваженість поведінки дітей, їх нестриманість та імпульсивність, слабкість свідомого контролю над своїми діями, які пояснюються характерною для дітей такого віку підвищеною збудливістю при слабкості гальмівних процесів, недостатньою керівною роллю кори головного мозку в регуляції нижчих нервових центрів, можуть викликати негативні емоції, тому важливо уникати надмірної регламентації поведінки дитини, її надмірного інформаційного й емоційного перевантаження. Крім того, діти дуже чутливі до виявлення емоцій, тому важливо, щоб педагог-вихователь був здатним до особистого виявлення глибоких почуттів, виявляв чуйність, доброту, толерантність у ставленні до дитини і вмів творчо залучати дітей до співпереживання, реалізуючи вимоги педагогіки партнерства у вихованні, що сприятиме формуванню високої емоційної культури дитини. Знання внутрішнього світу дитини, його потреб і прагнень допомагає педагогам і психологам краще зрозуміти дитину, стане підґрунтям виховання її емоційних почуттів і психокорекції.

З-поміж ефективних методів формування емоційних почуттів дітей можна вирізнити бесіди про добро і красу; ігрові технології (рольові ігри, віртуальні подорожі до Країни Милосердя, Царства Доброти, Острова розуміння), театралізацію, психотехнології (гімнастика почуттів, енергетичні вправи «Жива вода», «Серце на долоні», «Тепло рук друга», арт-терапія, казкотерапія, матеріалом для якої, наприклад, можуть слугувати казки В.О. Сухомлинського) тощо.

Висновки. Розвиток емоційного компонента у вихованні дітей дошкільного віку є запорукою ефективності формування естетичного сприймання ними оточуючого світу, водночас сприяє розвитку інтелекту. Від емоційного світу, його багатства залежить, чи пізнає людина красу і велич життя, чи зможе керувати своїми емоціями у позитивний спосіб для ефективної комунікації, виявлення емпатії до інших людей, можливості вирішувати конфлікти та відповідати на виклики життя.

Т.В. Кириченко

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
Переяслав, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ

Тенденції розвитку психологічної реабілітації свідчать про активність у напрямку пошуку інноваційних інструментів, що будуть ефективно та екологічно забезпечувати процес психологічного супроводу особистості клієнта. Діти та підлітки – одна з найбільш вразливих категорій населення, у яких психологічна травма, викликана надзвичайною подією, може істотно порушити психічний та особистісний розвиток. Надзвичайно актуальною проблемою сьогодення стало питання організації якісної системи надання психологічної допомоги дітям і підліткам, що мають прояви емоційної нестабільності внаслідок пережитої психологічної травми.

Несформованість психіки у дітей та підлітків, слабкий вольовий контроль емоційних реакцій, сильна дія підкорковий структур на функціональний стан центральної нервової системи обумовлюють специфічні наслідки впливу психологічної травми. Руйнівна сила психологічної травми залежить від того, наскільки значущою є травмуюча подія для дитини, а також від ступеня захищеності особистості та здатності до саморегуляції. До таких наслідків дослідники відносять гіперактивність, погану успішність, агресивність, підвищена тривожність, психосоматичні розлади [3, 5]. Тому психологічна реабілітація спрямована на відновлення природної здатності особистості на цілеспрямовану саморегуляцію залежно від її можливостей.

Психологічна травма – це зовнішні подразники, що діють на індивіда болісно й патогенно, викликають переживання і страждання в результаті інтенсивної дії несприятливих факторів оточуючого середовища, або в результаті впливу гостро емоційних стресових дій людей на психіку особистості [4].

Вчені розглядають психотравму і як стан, і як ситуацію чи подію (психотравмівна ситуація чи психотравмівна подія). Це переживання невідповідності між загрозливими факторами ситуації та індивідуальними можливостями їхнього подолання. Цей стан супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності й втрати контролю, когнітивними змінами і змінами у способах регуляції афектів, що спричиняє іноді тривалі фізичні, психічні й особистісні розлади. Психологічна травма виникає, як правило, через відсутність індивідуальних ресурсів, які необхідні для її подолання. Механізми травматичного стресу діють на психофізіологічному рівні і проявляються у вигляді підвищеного рівня збудження нервової системи, безмірної

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

енергії. Подолання травми потребує розрядки надмірної енергії і повернення до нормального рівня функціонування [3, 4, 5].

Реакція на психотравмуючі переживання пов'язана з віковими особливостями дітей та підлітками, з рівнем психоемоційного розвитку, освіти та інтелектуальної діяльності, а також із їх стосунками з батьками та соціальним оточенням [3]. Наслідки психологічної травми проявляються в різних сферах життєдіяльності дитини. Якщо психотравмуючі фактори не усуваються, то спосіб уникнення болю перетворюється в постійно діючий механізм. Унаслідок чого відбувається пригнічення психіки дитини і вона втрачає здатність радіти життю та знаходити в ньому задоволення. Травматичний досвід, отриманий в дитинстві, впливає на загальний розвиток дитини у майбутньому. У таких дітей та підлітків формується специфічне відношення до себе, порушується самосприйняття. Підлітки переживають почуття непотрібності, неповноцінності, відторгнутості, відбувається зниження рівня рефлексії. Психологічна травма руйнує уявлення підлітка про життя, його цінності. В результаті травми в особистості змінюється звична картина світу, зникає довіра до нього (втрата відчуття що світ безпечний та справедливий), деформується система відносин з оточуючими людьми, зникає довіра до дорослих, втрачається позитивна перспектива на майбутнє. Переживання травми актуалізує трансформацію особистості, при якій вірогідність небажаної форми поведінки, наприклад девіантної, як форми компенсації і захисту від важких переживань, набагато збільшується [6].

Психологічна реабілітація дітей та підлітків повинна здійснюватися з урахуванням вікового, фізичного та психічного розвитку, стану фізичного та психічного здоров'я, тяжкості психотравми і сили переживання травматичного досвіду. При подоланні наслідків впливу психологічної травми на особистість дітей та підлітків ефективно використовуються методи арттерапії. Ефективна робота подолання наслідків впливу психологічної травми у дітей та підлітків можлива лише при комплексному підході, який об'єднує в себе різні методи і способи роботи. Арттерапія – це особлива форма психотерапії, в основу якої входить образотворча діяльність. Саме мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травматичну подію і знайти з неї вихід через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей об'єкта [1].

Як вважає А.І. Копитін, арттерапія – це сукупність психологічних методів впливу, які використовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб, які мають фізичні недоліки, емоційні та психічні розлади, а також осіб, які входять до групи ризику [6].

На думку багатьох авторів, у осіб, які отримали психологічну травму, в силу потужного психологічного захисту і особливостей нервових процесів, порушується здатність до словесного вираження

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

почуттів. Оскільки образи травматичних подій надовго закарбовуються в образній пам'яті, то процес художньої творчості є ефективним засобом його подолання [5]. Образотворчі засоби надають унікальну можливість для відображення, усвідомлення та переробки травматичних спогадів. Отже, робота з травматичним стресом і його наслідками може бути достатньо ефективною, так як сам процес художньої творчості може допомогти пережити, відреагувати сильні емоції, почуття, які не можливо висловити вербально. Саме тому техніки арттерапії є ефективним методом у подоланні наслідків психологічної травми у дітей та підлітків. Спектр проблем, при вирішенні яких можуть використовуватися техніки арттерапії, досить широкий. Серед них: низька самооцінка, імпульсивність, підвищена тривожність, страхи, агресивність, переживання емоційного відторгнення, почуття самотності, неадекватна поведінка, порушення відносин з близькими, конфлікти в міжособистісних стосунках, ворожість до оточуючих.

Останнім часом великої популярності набуває новий арттерапевтичний інструмент – метафоричні асоціативні зображення. Їх визнано надійним корекційним, терапевтичним інструментарієм психологів, що дозволяє працювати в індивідуальній або груповій формі. Цільовою аудиторією можуть бути діти, дорослі, сімейні пари або розширена сім'я [2]. Як показує аналіз теоретичних досліджень і результати практики – робота спеціаліста, що здійснює психологічний супровід клієнтів повинна бути максимально технологічно спрощена, динамічна та екологічна [6]. Саме потреба пошуку екологічних технологій стала стимулом для розробки, апробації та впровадження у практику нового психологічного інструментарію – наборів метафоричних асоціативних зображень. У багатьох випадках їх використання дозволяє скорегувати наявні в дитини емоційні, поведінкові й інтелектуальні порушення і недоліки.

Застосування психологом різних засобів арттерапії в більшості випадків викликає у дітей різного віку позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію. Можна сказати, що арттерапія будується на вірі у творчу основу людини. Вона не ставить собі за мету зробити людину художником або актором. Вона спрямована, в першу чергу, на вирішення психологічних проблем, особливо якщо це стосується такої незахищеної категорії як діти. В арт-терапевтичній роботі може приймати участь практично кожна дитина, незалежно від свого віку. Це не вимагає наявності у неї здібностей до творчості. Через художні образи наше несвідоме взаємодіє зі свідомістю, що допомагає психологу краще розібратися із внутрішнім світом дитини, особливо якщо це відбувалось посттравматичним стресовим розладом. У процесі арттерапії зростаюча особистість пізнає себе і навколишній світ. Вона є найбільш давньою та природною формою корекції емоційного стану, яким можна користуватися для зняття накопиченої психічної напруги, для того, щоб заспокоїтися або просто зосередитися. Творчість, реалізована в процесі арттерапії, дає можливість дитині висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви,

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

конфлікти і надії в символічній формі, переживши ще раз важливі події, адже спонтанна образотворча діяльність здатна виражати прихований зміст психологічного життя. У результаті застосування арт терапевтичних засобів особистість вивільняє творчі ресурси, у неї пробуджується здатність до образної уяви та символізації, що дозволяє їй пережити та інтегрувати травматичний досвід.

Список використаних джерел

1. Використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я : методичні рекомендації / За заг. ред. М.Л. Авраменка. Київ: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. 2008. 55 с.
2. Блінов О.А. Поняття метафоричних асоціативних карт та їх використання в психологічній реабілітації. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 19 березня 2015 р. Київ : НАУ, 2015. С. 14.
3. Дорозцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Москва : Генезис, 2006. 128 с.
4. Мазур Е.С. Психическая травма и психотерапия. *Московский психотерапевтический журнал*. 2003. №1. С. 31–52.
5. Работа с детьми, пережившими психологические травмы. Методика группового тренинга / Под. ред. И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский и др. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 156 с.
6. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. Москва : Когито-Центр, 2008. 368 с.

В.І. Співак

*декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

Ю.В. Сербалюк

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З «ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ» ПІДЛІТКАМИ

Сучасне суспільство переживає глибокі трансформаційні процеси у всіх сферах свого існування – в економіці, політиці, культурі, науці. Швидкоплинні зміни суспільних процесів породжують розвиток появи

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

низки негативних явищ і, в першу чергу, це позначається на дітях, підлітках і молоді.

Відповідно до запитів часу відбуваються кардинальні реформуючі процеси й у системі освіти. Перед психологічною службою, яка є органічною складовою і суттєвим важелем у забезпеченні процесів реформування освітянської галузі, ставляться нові завдання, орієнтовані на вирішення актуальних проблем суспільства. Зокрема, одним із основних завдань є орієнтація на соціально-психологічну профілактику негативних явищ в учнівському середовищі, превентивну освіту, профілактику девіантної і ризикованої поведінки підлітків.

Варто зазначити, що проблеми появи та перевиховання педагогічно занедбаних дітей турбували людей упродовж всієї історії. Адже завжди були діти з відхиленнями у поведінці, знедолені, сироти, діти-правопорушники.

Отже, проблеми важковиховуваних дітей породжувались і породжуються, насамперед, соціальними чинниками.

У системі виховання підростаючого покоління важливе місце мають займати попереджувальні заходи, які запобігали б масовій появі «важковиховуваних» дітей. Слід акцентувати увагу на соціальних передумовах попередження появи «важких» дітей, які, так би мовити, носять глобарний характер.

До них належать: 1) організація здорового суспільства у соціальному і психічному плані; 2) забезпечення достатньої психолого-педагогічної культури батьків. Ці основи закладаються ще в шкільному віці, виходячи з соціальної об'єктивності, що кожна молода людина має бути, насамперед, відповідальним батьком чи матір'ю, а потім фахівцем певної галузі; 3) створення соціально-педагогічних умов для реалізації та задоволення кожною особистістю своїх інтересів і потреб; 4) подолання в суспільстві рецидивів насильства, жорстокості, обмеження поширення масової культури низької якості; 5) забезпечення високого соціального статусу вчителя в суспільстві.

У роботі з педагогічно занедбаними дітьми нерідко доводиться зустрічатися із досить складними випадками своєрідного морального захворювання. У таких випадках доводиться вдаватися до педагогічного консилиуму, який передбачає всебічний аналіз причин, що призвели до труднощів у життєдіяльності вихованців, а також особливостей поведінки, визначення шляхів і засобів перевиховання.

У процесі перевиховання педагогічно занедбаних дітей використовують загально педагогічні методи виховання.

Незважаючи на складність і довготривалість перевиховання, педагоги мають вірити в силу виховного впливу на особистість та намагатися будь-що допомогти такій дитині стати повноцінною людиною. Як зазначає М.М. Фіцула, школа і сім'я можуть справитися з таким важким завданням з урахуванням того, що результативність процесу

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

перевиховання залежить від вразливості, пластичності і сили біологічних задатків, від тривалості негативного досвіду особистості та її готовності до виправлення. Процес перевиховання неоднаково впливає на всіх важковиховуваних учнів: найбільш піддаються йому вихованці, які дуже піддатливі, а виховний вплив сильний. Слабка дія виховного впливу спостерігається в тому разі, якщо вихованці протидіють йому або ще не здатні позитивно сприймати його. Наслідки впливу виховного середовища залежать також від уміння педагога спиратися на наявний позитивний потенціал особистості, уміння залучати її до активної співпраці у своєму виправленні. Крім того, успіх виховного впливу на важковиховуваних учнів залежить від залучення їх до корисної діяльності, забезпечення високого темпу їх життя. Зміст виховної роботи з важковиховуваними учнями має відповідати їхнім індивідуальним і віковим особливостям, мати високу емоційну насиченість. Процес перевиховання потребує налагодження доброзичливих стосунків важковиховуваних учнів з батьками, вчителями і ровесниками, оволодіння педагогами, батьками, представниками громадськості методами й прийомами перевиховання, вміння користуватися ними в конкретній життєвій ситуації [2].

У практиці навчально-виховної роботи педагоги найчастіше обмежуються загальноприйнятими заходами впливу – заохочуванням і покаранням. Тому стосунки, які встановлюються між дорослим і дитиною, вчителем і учнем, необхідно розглядати як недостатньо природні, оскільки дитина постійно «повинна» бути старанною і слухняною. На жаль, багато педагогів не задумуються над тим, що перебуваючи в нерівних умовах з дитиною, вони сприяють створенню психотравмуючих чинників, які викликають відхилення від нормального фізичного і психічного розвитку особистості дитини. На нашу думку, правильний підхід до виховання і навчання дитини в сім'ї і дитячих закладах безпосередньо включає в себе комплекс профілактичних і оздоровчих заходів з попередження аномальної поведінки. І починається вона вже на ранніх етапах розвитку особистості.

Для підлітків і юнацтва психогігієнічні і психопрофілактичні заходи зводяться насамперед до виявлення в їхньому середовищі осіб, схильних до алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, різних сексуальних девіацій. У випадку виявлення таких осіб, педагогу необхідно повідомити про це адміністрацію навчального закладу і батьків з метою застосування необхідних заходів лікування та реабілітації.

У широкому значенні індивідуальний підхід має застосовуватися до всіх дітей, що передбачає знання педагогом особистості кожної дитини. Психічний розвиток дітей протікає нерівномірно і педагог має своєчасно помітити відхилення у психічному розвитку дитини, вміти реагувати на зміни її потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Лише слідуючи цим принципам педагог зуміє обрати правильну тактику і

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

визначити ті індивідуальні засоби впливу, які є найефективнішими щодо саме цієї дитини [1].

Зміни, які відбуваються в суспільстві, висувають низку проблем, однією з яких є профілактика злочинності. Актуальність її є очевидною, тому що з кожним роком відмічається зростання кількості випадків дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізму; прослідковується тенденція до збільшення кількості дітей з девіантною поведінкою. Відхилення у поведінці дітей виникають як результат політичної, соціально-економічної та екологічної нестабільності суспільства; посилення впливу псевдокультури, змін у змісті ціннісних орієнтацій молоді, несприятливих сімейно-побутових стосунків, відсутності контролю за поведінкою внаслідок надмірної зайнятості батьків, епідемії розлучень та ін.

Досить часто батьки самоусуваються від процесу виховання своєї дитини, перекладаючи ці функції на школу, вулицю тощо. В школі також відзначають зменшення уваги до особистості школяра, його життєвого досвіду, інтересів, особистісних цінностей, емоційної сфери. У позашкільний час дитина не має великих можливостей вибору різноманітних видів діяльності для розвитку активності (ці можливості найчастіше обмежені наявними коштами), відносної незалежності від дорослих. Соціальні чинники підсилюють недоліки сімейного і шкільного виховання, негативний приклад дорослих, принади вулиці тощо.

Оскільки діти залишаються наодинці зі своїми проблемами, то розв'язують їх, звісно, в силу своїх можливостей, спираючись, як правило, не на кращі зразки. З'являється відчуття самотності і незахищеності. Все це підриває впевненість дитини у собі, її здатність до саморегуляції, самоствердження у життєво важливих ситуаціях. Молодь хоче відчувати, що її поважають, що на неї звертають увагу, з нею рахуються, і заради цього люди йдуть на певні компроміси, які є обов'язковими у груповій взаємодії.

Залучення молоді до певного виду девіантної поведінки, наприклад, вживання алкоголю, підвищує вірогідність її втягнення до інших видів девіацій. Виокремлюються три найбільш значущі чинники ризику [2]:

- соціальні чинники – доступність речовини, мода на неї, вплив групи ровесників;
- психологічні чинники – особистісний склад людини, привабливість переживань та відчуттів у стані сп'яніння;
- біологічні чинники – толерантна схильність.

Нехтування впродовж багатьох років проблемами, пов'язаними з девіантною поведінкою молоді, призвело до того, що у суспільстві спеціалістами, причетними до виховання молодого покоління, проводилась не профілактично-виховна робота, а застосовувались головним чином попереджувально-каральні заходи, в результаті яких отримане покарання за той чи інший проступок не тільки не усувало накопичення девіантного потенціалу, але, навпаки, збільшувало

вірогідність закріплення цих форм поведінки.

Теоретичний аналіз означеної проблеми дозволив зробити низку **висновків** про те що, нехтування впродовж тривалого часу проблемами, пов'язаними із девіантною поведінкою молоді, призвело до того, що у суспільстві спеціалістами, причетними до виховання молодого покоління, проводилась не профілактично-виховна робота, а застосовувались, насамперед, попереджувально-каральні заходи, в результаті яких отримане покарання за ту чи іншу провину не тільки не усувало накопичення девіантного потенціалу, але, навпаки, збільшувало вірогідність закріплення цих форм поведінки; всі профілактичні заходи поділяються на три рівні: первинна, вторинна і третинна профілактика.

Список використаних джерел

1. Раттер М. Помощь трудным детям. Москва : Просвещение, 1987. 186 с.
2. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Тернопіль, 1993. С. 19.

О.Є. Фальова

*доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології,
Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, Україна*

І.М. Соколова

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,
Українська інженерно-педагогічна академія,
Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ЖІНОК З АУТОАГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Зростання аутоагресивної поведінки робить цю проблему однією з важливіших для суспільства. Як повідомляє Всесвітня організація охорони здоров'я напередодні Всесвітнього дня запобігання самогубствам, який щорічно відзначається 10 вересня, за п'ять років з моменту публікації першого глобального доповіді ВООЗ, число країн, де були прийняті національні стратегії профілактики самогубств, збільшилася. Кожні 40 секунд у світі відбувається чергове самогубство (Шергенг, Львова & Нафикова, 2016). У 2016 році на Україні наклали на себе руки 9952 особи. У перерахунку це приблизно 27 самогубств в день, тобто один житель України зводить рахунки з життям в середньому кожну годину (Україна — в числі «лідеров» по уровню самоубийств, 2019).

Проблема емоційних станів, деструктивної, ауторуйнівної

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

поведінки була і є в центрі уваги зарубіжних та вітчизняних науковців в галузі медицини, психотерапії, психології. Більш докладно це описано у монографії (Фальова, 2016).

Метою нашого дослідження було здійснення аналізу психоемоційного стану у жінок з аутоагресивною поведінкою.

Нами були обстежені жінки з кризисних сімей загальною кількістю 224 особи. К моменту збору анамнезу вік досліджуваних знаходився у діапазоні від 29 до 56 років. Після проведення психодіагностики, була виділена група втручання, яка складалась з 93 жінок. У ході збору анамнезу та психодіагностики були виявлені певні психологічні та соматичні проблеми. Досліджувані скаржилися на особистісні, емоційні проблеми, проблеми у міжособистісних сімейних стосунках: знижену самооцінку, страхи, підвищену тривожність, депресивну симптоматику, панічні напади, власну агресивність, недовірливість по відношенню до партнера та оточуючих, суїцидальні думки. Водночас були виявлені проблеми, пов'язані з серцево-судинною, травневою, нервовою, дихальною системами та проблеми, пов'язані з опорно-руховим апаратом. За скаргами досліджувані попередньо звертались до терапевта, невропатолога, гастроентеролога, кардіолога.

Було проведене анкетування, опитування та досліджений актуальний психоемоційний стан за методиками: шкала психосоціального стресу Л. Рідера (Корнацький & Маркова, 2007); госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS) A.S. Zigmond & R P. Snait (Подкорытов & Чайка, 2003).

Анкетування та опитування показало, що 33,9% від загальної кількості досліджуваних жінок відзначають наявність суїцидальних думок, 2,7% жінок здійснили аутоагресивні дії.

Аналіз результатів дослідження визначив, що менш ніж 1/3 від загальної кількості всіх досліджуваних жінок (24,5%) мають клінічно виражений рівень тривоги та майже третина – клінічний рівень депресії (30,3%) і високий рівень психосоціального стресу (33,9%). Кількість жінок, у яких виявляється норма за показниками тривоги складає 27,7%, за показниками депресії – 21,9%, за показниками психосоціального стресу – 19,2% від загального рівня досліджених. Відповідно, субклінічний рівень тривоги і депресії характерний для 47,8% (однаково за обома шкалами), середній рівень психосоціального стресу – для 46,9% жінок.

У жінок, які відзначали наявність суїцидальних думок та у тих, хто зробив спробу самогубства були визначені показники клінічної або субклінічної тривоги і депресії та високий рівень психосоціального стресу.

Після проведення психодіагностики, було складено програму корекції та підтримки жінок. При цьому, важливим було зробити її реалістичною, чітко визначити тривалість, напрямки, методи та технологію, що сприяє переносу нового позитивного досвіду, засвоєних

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

на психокорекційних сесіях знань, умінь, навичок, способів дій, у реальне життя, урахувати можливості розвитку особистості жінки у найближчому майбутньому та у перспективі, спланувати конкретні показники особистісного, психоемоційного розвитку досліджуваних до закінчення психокорекційної програми. Структурно вона включає: кризову інтервенцію у вигляді кризової консультації, тренінг зняття первинної емоційної напруги (адаптаційний) (тривалість 3 дні, 24 години); глибинний особистісний тренінг (тривалість 6 днів, 40 годин); особистісна психотерапія (40–50 сесій); групова психотерапія (20 сесій); тренінг асертивності (6 днів, 40 годин); тренінг комунікацій та конструктивного вирішення конфліктів (5 днів, 30 годин). Зокрема застосовувався метод кататимно-імагінативної, психоаналітично направленої глибинної психотерапії. Крім цього було використані когнітивні напрямки, необхідність цього посилюється тим фактом, що оскільки первинно вони є когнітивно-поведінкові, то при інтеграції у нашу систему дозволяють застосувати цілий ряд поведінкових процедур, значення яких у корекції системи відносин осіб з порушенням психоемоційної сфери та аутоагресивною поведінкою є дуже важливим.

Дієвим для категорії жінок, з якими проводилась робота, є метод, який співпрацює з іншими використовуваними нами, заснований на концепції германського психіатра Н.Пезешкіана – позитивна психотерапія (Пезешкіан, 1996). З окремих етапів позитивної психотерапії, стадії спостереження – дистанціювання і вербалізації більш основані на психоаналітичному підході, в той же час, інвентаризація, ситуативне підбадьорення і розширення системи цілей нагадують елементи поведінкової психотерапії. За цим методом також стоїть теорія, яка основана на позитивному баченні людини, на моделі конфлікту з виділенням актуального, базового і ключового конфліктів, на дуалізмі здатності до пізнання (когнітивність) і здатності до любові (емоційність), а також первинних і вторинних здібностей. При використанні методу позитивної психотерапії певна увага приділялась обговоренню питань переносів та контрпереносів.

У подальшій роботі ми визначали динаміку психоемоційного стану та наявність суїцидальних думок у жінок з кризисних сімей з порушенням психоемоційної і психосоціальної сфер та аутоагресивною поведінкою. Аналіз отриманих результатів за показниками психоемоційного стану (тривоги і депресії) і рівня психосоціального стресу виявив виражену позитивну динаміку (при рівні значимості $p < 0,001$) за всіма шкалами.

Висновки. Отже, запропонована система психологічної корекції і підтримки сприяє позитивним змінам психоемоційного стану жінок з деструктивною аутоагресивною поведінкою. Відзначена також кореляція позитивних психоемоційних змін у досліджуваних жінок з особистісними змінами у кращому напрямку. Важливим елементом системи психологічної корекції і підтримки є психологічна превенція суїциду, яка повинна

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

здійснюватись у формі навчання розпізнаванню суїцидальних проявів, наданню своєчасної допомоги рідним і близьким людям.

Список використаних джерел

1. Корнацький В.М., Маркова М.В. та ін. Оцінка психосоціальних чинників ризику розвитку хвороб системи кровообігу у пацієнтів первинної ланки медико-санітарної допомоги (методичні рекомендації). Київ, 2007. 12 с.
2. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. Москва : Медицина, 1996. 464 с.
3. Україна – в числі «лідерів» по уровню самоубийств. – Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-russian-49636380>
4. Фальова О. Є. Психологія самореалізації жінки в умовах порушення сімейного функціонування: психодіагностика і психологічна корекція. Київ : PrintQeek, 2016. 324 с.
5. Шергенг Н.А., Львова И.Н., Нафикова А.И. Сущность суицида и его социальные детерминанты. Здоровье и образование в XXI веке. 2016. №2. – Режим доступу: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-suitsida-i-ego-sotsialnye-determinanty>

Н.Ф. Шевченко

*завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
доктор психологічних наук, професор,
Запорізький національний університет,
Запоріжжя, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ У ПОДОЛАННІ КРИЗИ, СПРИЧИНЕНОЇ ХВОРОБОЮ

Актуальність теми обумовлюється соціальною потребою у наданні психологічної допомоги хворим, які знаходяться на тривалому лікуванні з приводу тяжкого, зокрема, онкологічного захворювання.

Тяжка стресова ситуація, у якій опиняються хворі з моменту першого натяку на можливість наявності у них онкопатології, поглиблюється майже на кожному етапі обстеження і лікування. Раптовість виникнення хвороби і психологічна невідповідність до неї, необхідність виконання складних діагностичних процедур, перспектива застосування променевої та хіміотерапії, важкої операції, погана інформованість про можливість видужання від цієї хвороби - все це викликає у хворих появу панічного жаху, тривоги, депресії.

Онкологічна хвороба як кризова ситуація в житті особистості призводить до певних змін в її структурі та до переструктурування соціальних та особистих стосунків. Вона є такою, що несе безпосередню загрозу життю людини, зрозуміло, що під її впливом відбуваються певні перебудови в мотиваційній, ціннісній та емоційній сферах хворого. На перший план висувається мотив збереження життя, свого соціального та

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

сімейного статусу. Серед емоційних реакцій переважають такі, як страх за свій стан, за свої рольові стосунки, тривожність на особистісному рівні [1, 3].

Метою публікації є висвітлення можливості надання психологічної допомоги онкологічним хворим шляхом застосування методів роботи з зоровими образами.

Робота була спрямована на засоби долання кризового стану, відновлення особистісного та соціального статусу онкологічних хворих.

Загальновідомим є той факт, що навіть у тих випадках, коли неспроможними виявляються засоби традиційної і нетрадиційної медицини, допомога словом робила цілющий вплив на хворого. І дійсно, цілительство за допомогою розмови і розділеного душевного переживання існували в усі періоди людської історії. Підтримка надії і віри у видужання мають місце при всіх видах психотерапії. Здатність психолога з перших зустрічей вселити в хворого впевненість у свої сили і можливість видужання визначає успіх його наступних дій. З пацієнтами, які висловлювали згоду на роботу з уявою (чоловіків – 47, жінок – 29), ми застосовували такі методи психотерапії як робота із зоровими образами [2, 4].

Суть роботи із зоровими образами полягає в тому, що пацієнт у розслабленому стані, лежачи на койці або сидячи у кріслі за допомогою психолога міг викликати появу образів. Пацієнти уявляли собі бажану ціль або її результат, наприклад, як різні види лікування (оперативне, хіміотерапевтичне або променеве) підтримують їхні внутрішні сили, руйнують хворобу і те, як захисні механізми допомагають організму видужати, а також своє життя через 5 або 10 років після лікування. При цьому ті, що уявляли образ, часто могли прийти до майже реального переживання, розширеного до трьохмірного простору. Пацієнтів просили розповідати про зміст образів, які появлялися. Повне емпатії супроводження психолога мало особливо важливе значення у цьому діалогічному методі.

Ми рекомендували пацієнтам виконувати вправи на релаксацію і візуалізацію щоденно по 15-20 хвилин. Потім у стані м'язової релаксації хворі уявляли свою пухлину серед інших органів, і те, що відбувалося з нею, як впливали на хворобу різні види лікування, а також як захисні сили організму руйнують пухлину. Багато пацієнтів констатували, що коли їм вдавалось розслабитись, в них не тільки зникло фізичне напруження.

Вдалося помітити, що дія зорових образів була сильнішою, якщо у візуалізації були присутні картини безпосередньої взаємодії лікувальних засобів та злоякісного новоутворення, коли дія цих засобів на пухлину була зрозумілою.

Дехто з хворих уявляв картину того, як діє на пухлину променева та хіміотерапія, як, наприклад, потік «енергетичних зарядів» пронизує грудну стінку і вражає пухлинні клітини на своєму шляху, інші уявляли, як гострі стріли пронизують та вражають злоякісні клітини а потім мертві клітини вимиваються з організму природнім способом. Деякі хворі

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

уявляли злоякісну пухлину у вигляді глиби льоду, що поступово розтає а потім зникає під могутніми променями сонця.

Події в образах відповідали тому, що у відбувалося у реальному житті пацієнтів, їх ставленню до того чи іншого виду лікування, певні очікування, а іноді, на жаль, навіть зневіру у майбутнє. Наприклад, промені проходять крізь грудну стінку, але не можуть знищити пухлину; хімічні препарати не здатні подолати хворобу; під час операції пухлина розпадається на дрібні шматочки, або вона така велика, що її неможливо видалити.

Робота із зоровими образами сприяла формуванню позитивних очікувань. Неважко було помітити, як змінювався характер образів, відображений у малюнках хворих вже за 6-8 тижнів лікування у стаціонарі. Якщо на початку роботи з психологом хворі малювали, наприклад, пухлину величезних розмірів, що не давала їм дихати, або пухлина уявлялась окремо від організму у вигляді аморфної сірої або чорної плями, то через місяць роботи з зоровими образами, на післяопераційному етапі реабілітації, хворі візуалізували більш оптимістичну картину свого одужання. Порівнюючи кольори і символи, що використовувалися у перші та останні тижні, ми також могли судити про те, як розвивалось ставлення пацієнтів до хвороби, лікування і до себе.

Висновки. Підсумовуючи результати нашої роботи, ми цілком усвідомлюємо те, що психолог не можевилікувати хворого від онкологічного захворювання, але він може допомогти у долатті кризового стану, допомогти знову відчувати смисл та радість життя; крім того, втішити хворого, навчити його стійко переносити страждання.

Список використаних джерел

1. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2002. 162 с.
2. Лейнер Х. Кататимное переживание образов. Москва : Эйдос, 1996. 227 с.
3. Шевченко Н.Ф., Шевченко А.І. Использование кататимно-имагинативной психотерапии в комплексном лечении хронических соматических заболеваний. *Медицинская психология*. 2010, № 4. С. 75–80.
4. Simonton O.C., Simonton S.M, Creighton J. Getting Well Again. Los Angeles: Torcher, 1978.

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції
**ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА
ІДЕНТИЧНОСТІ**

Dr hab. Prof. UR Marek Paluch

*Kierownik Zakładu Pedagogiki Resocjalizacyjnej
Instytut Pedagogiki
Kolegium Nauk Społecznych
Uniwersytet Rzeszowski, Polska*

lic Ewelina Lis

*Absolwentka Wydziału Pedagogicznego UR
Studentka Pedagogiki Resocjalizacyjnej UR
Rzeszow, Polska*

**TATUAŻ, JAKO ELEMENT PODKULTURY WIĘZIENNEJ W
KONTEKŚCIE ZMIAN DOTYCZĄCYCH ROZWOJU
WSPÓLCZESNEJ KULTURY**

Zjawisko tatuażu towarzyszy człowiekowi niemalże od zawsze. Już od czasów prehistorycznych tatuaż stanowi nieodłączny element kultury, pełniąc przy tym coraz to nowe funkcje. Tatuaż jest trwałym rysunkiem bądź napisem na ciele wykonywanym poprzez nakłucia lub nacięcia skóry, które są wypełniane odpowiednimi barwnikami. Ze względu na środowisko, w którym występuje, zjawisko tatuażu można podzielić na kilka typów. Wśród nich autorzy wyróżniają tatuaże artystyczne, więzienne, amatorskie, plemienne oraz wojskowe. Według literatury za podstawowe typy tatuażu obecnie występujące w Polsce uznaje się tatuaże artystyczne, amatorskie oraz więzienne.

Nie bez powodu wśród rodzajów tatuaży wyróżnia się tatuaże więzienne. To właśnie ze środowiskiem kryminogennym i procederem przestępczym przez lata były i nadal gdzieś tam są kojarzone tatuaże oraz sama procedura tatuowania. Ma to swoje uzasadnienie, ponieważ to przede wszystkim osoby, które weszły w konflikt z wymiarem sprawiedliwości oraz przekroczyły granice prawa naznaczały swoje ciała wyznaczonymi symbolami oraz oznaczeniami w formie tatuażu. To właśnie dla wielu osadzonych tatuaże stały się niezwykle istotnym elementem życia w izolacji penitencjarnej. Dlaczego tatuaże są tak ważne dla osadzonych? Czy tatuaż dla skazanego to coś więcej niż tylko rysunek na ciele? Otóż w zakładach karnych tatuaże pełnią specyficzne funkcje. Najważniejszą z nich jest funkcja socjalna, gdzie tatuaż traktowany jest, jako przynależność do grupy, czy gangu, co w izolacji penitencjarnej jest bardzo istotne. Dla osadzonego jest to niezwykle ważne, ponieważ między innymi poprzez tatuaż identyfikuje się z daną grupą współosadzonych bądź z grupą przestępczą. Jednym z takich tatuaży jest cynkówka – wytatuowana kropka przy lewym oku oznaczająca osobę grypsującą. Takie tatuaże stanowią także informację dla innych osadzonych o

tym, kto należy do jakiej grupy. Istotnym jest, że dany tatuaż świadczyć może także o pozycji społecznej osadzonego w środowisku więziennym. W takim wypadku tatuaż pełni funkcję represyjno-ostrzegawczą. Do wzorów tatuaży świadczących o pozycji społecznej skazanego zalicza się między innymi krzyżyk. Tatuowany jest on pod przymusem na osobie, która według grypsujących wykazuje się dużą niezaradnością życiową. Taki tatuaż sprawia, iż jego posiadacz zrzucany jest na sam dół w hierarchii więziennej. Tatuaże mogą także informować o funkcji osadzonego, którą pełni w zakładzie karnym oraz o cechach jego charakteru. Jednym z takich tatuaży jest kropka wytatuowana na krtani oznaczająca alkoholika współpracującego za alkohol. Istotne jest, że tatuaże mogą spełniać także funkcje psychologiczne. Podczas odbywania kary pozbawienia wolności w instytucjach o charakterze totalnym u skazanych często wyzwalane są negatywne emocje. Osadzeni traktują zatem tatuaże także jako symbole ich uczuć, postaw, poglądów. Poprzez tworzenie rysunków bądź napisów na ciele wyrażają oni swoje stany emocjonalne, uczucia. Do tej grupy zaliczane są takie tatuaże jak „przerwa w życiorysie” będąca nad wyraz mocno zakorzenionym motywem w instytucjach penitencjarnych oraz łyzy tatuowane w kącikach oczu. „Przerwa w życiorysie” ma postać kreski-kropki-kreski i oznacza przerwę w życiu na wolności, która jest spowodowana umieszczeniem posiadacza tatuażu w izolacji penitencjarnej. Natomiast wspomniane łyzy oznaczają opłakiwanie utraconej wolności. Oba te tatuaże nazywane są tatuażami o treściach męczeńskich.

Mimo iż tatuaże więzienne, a dokładniej symbole zawarte w tatuowanych motywach są umownymi znakami członków środowiska izolowanego, niektóre z nich stały się także motywami tatuaży będących elementem współczesnej kultury. Zmiany zachodzące w zjawisku tatuażu mają zatem charakter progresywny i rozwojowy. Dlatego też tatuaże stały się obiektem badań pod względem różnych dziedzin. Z psychologicznego punktu widzenia posiadanie tatuażu może świadczyć o chęci zwrócenia uwagi otoczenia na osobę wytatuowaną, a także być wyrazem buntu przeciw panującym zasadom, czy normom społecznym i kulturowym. Tatuaże mogą także wskazywać na cechy osobowości ich posiadacza, jego emocje oraz przynależność do danej grupy społecznej. W pedagogice badacze zwracają także uwagę na estetyczne znaczenie tatuaży, gdzie tatuaż traktowany jest jako element zdobiący ciało, upiększający, będący wyrazem indywidualności jego posiadacza, czy po prostu panującej mody.

Zachodzące zmiany w postrzeganiu tatuaży spowodowały, iż w dzisiejszych czasach tatuaż przestał być odbierany przez pryzmat środowiska kryminogennego, a co za tym idzie tatuaże mogą zdobić ciało każdego człowieka niezależnie od płci, pochodzenia, wieku, czy środowiska, w jakim funkcjonuje. Treści, które są przedstawiane poprzez tatuaż, a także jego umiejscowienie również pozostają w indywidualnej kwestii jego posiadacza. Z pewnością jednak tatuaż powinien stanowić dla jego właściciela coś więcej aniżeli tylko trwałe malowidło na skórze, winien on być jedyny i niezastąpiony.

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Słowa kluczowe: tatuaż, podkultura więzienna, izolacja penitencjarna, funkcje tatuażu.

Bibliografia

1. Bojarski R., D. Trzaska, Krótka historia tatuażu , cz. 1, „Tatuaż – Ciało i Sztuka” 2000, nr. 1
2. Ciosek M., B. Pastwa-Wojciechowska, Psychologia penitencjarna, PWN
3. Ciosek M., System komunikacji więźniów, [w:] Urban B., Stanik J.M. (red). Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna, t.1, Warszawa 2007
4. Dziuban A., Gry z tożsamością, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013
5. Jelski A., Tatuaż, Warszawa 1993
6. Lombroso C., Tatuaż przestępcy, Wyd. Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2014
7. Przybyliński S., „Dziara”, „cynkówka”, „kolka” – zjawisko tatuażu więziennego, Wyd. Impuls, Kraków 2019
8. Przybyliński S., Tatuaż w środowisku inkarcerowanym – aspekt nobilitujący czy wykluczający? [w:] S. Przybyliński, D. Wajsprych (red.) Społeczne i resocjalizacyjne aspekty ludzkiego bycia, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2009
9. Snopek M., Tatuaż. Element współczesnej kultury, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009
10. Szaszkiwicz M., Tajemnice grypsarki, Kraków 1997.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ
ОСОБИСТОСТІ**

М.К. Кременчуцька

*доцент кафедри спеціальної та диференціальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Одеса, Україна*

І.В. Добриніна

*аспірант кафедри спеціальної та диференціальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Одеса, Україна*

**ДИНАМІКА САМОЗМІН ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ
КОУЧ-СЕСІЙ**

Погляд на коучинг, як на свідомо створені партнерські стосунки, направлені на допомогу людині самореалізуватися, ефективно діяти і навчатися новому впродовж усього життя – це достатньо нова парадигма системи наставництва [6, 35]. «Коучинг має три джерела: інститут радників – наставників, споконвіку існував при самих різних правителях; психотерапія і практична психологія, що сформувалися на рубежі XIX і XX століть; організаційне консультування, яке заявило про себе як про самостійний напрямок в середині минулого століття» [3, с. 46].

Міжнародна Федерація Коучинга (ICF) дає наступне визначення: «Професійний коучинг – безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам домагатися реальних результатів у своєму особистому і професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання і підвищують якість життя [4, с. 63].

Мерилін Аткинсон дає таке тлумачення: «Коучинг – наставляти, надихати, тренувати на успіхи, розвивати вміння досягати мети. Коучіровать – займатися коучингом, наставляти, розвивати в бесідах вміння досягати мети. Коуч – персональний тренер з успіху в бізнесі та особистому житті; таку людину ще називають «тренером чемпіонів», іноді партнером у розвитку, що допомагає досягати великих цілей» [1, с. 243].

Основою методології та інструментарію коучингу є спілкування (питання-відповідь), яке проводиться у формі коуч-сесій.

Згідно Еріха Фромма, основний вибір людини – «мати або бути», «мати або існувати» в наш час доповнився важливим вибором «здаватися або бути». Персона, за Карлом Юнгом, – це те, що ми пред'являємо світу, маска, яку ми демонструємо світу, характер, який ми вважаємо

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

прийнятним і який проявляється у взаємодії з іншими, наші соціальні ролі та інші індивідуальні способи і прийоми самовираження. Згодом наше справжнє Я може ідентифікуватися з Персоною, і ми вже самі починаємо вірити, що є тим, ким хочемо здаватися [5, с. 50].

Якщо клієнт в ході коуч-сесії зосереджується на своєму іміджі, контролює емоції, прагне до того, щоб все було правильно (поза, слова, точні формулювання), щоб нічого не сказати зайвого, а коуч буде демонструвати свій блискучий образ, взаємодія перетвориться в імітацію коучингу.

Дізнатися і зрозуміти себе можна лише через пред'явлення собі і іншому своїх почуттів, прагнень, побоювань, проблем. Тому на коуч-сесії, в діалозі з коучем клієнт не вдягає звичних для себе в повсякденному житті масок, дозволяючи собі «бути, а не здаватися». Він робить предметом обговорення те, що хвилює його зараз, і домагається потрібного для себе результату [3, с. 195–196].

З метою виявлення змін та динаміки розвитку життя «клієнтів» до і після участі в коуч-сесіях було проведено дослідження, в якому взяло участь 50 осіб, вік яких склав від 24 до 55 років.

Методичним інструментарієм коучингу є: активне слухання, питальні технології, елементи і техніки НЛП; коучингові техніки, інструменти, моделі сучасного менеджменту (схема «SMART», модель «GROW» («РОСТ»), модель GoMAD та ін.).

Поряд з іншими коучинговими інструментами використовувалася техніка «Колесо життєвого балансу». Для роботи з цією технікою необхідно визначити пріоритетні життєві цінності для даної людини, які є ключовим фактором в щоденному процесі прийняття нею рішень. Техніка «Колесо життєвого балансу» дозволяє клієнту створювати порівняння себе з собою до і після коуч-сесії, побачити, наскільки ефективними були його дії щодо здійснення намічених цілей по досягненню балансу в своєму житті. При цьому певні сектора втрачають свою актуальність і «вилучаються» з кола, інші – доповнюють коло. Розглядалися сектора: здоров'я, фінанси, кар'єра, свій бізнес, сім'я, саморозвиток, хобі та відпочинок, фізичне оточення.

Отримані в ході проведення коуч-сесій діаграми дали можливість провести порівняльний аналіз отриманих результатів для перевірки гіпотези дослідження – чи може коучинг давати позитивну динаміку в професійному та особистому житті. Результати розглядалися з позиції статі, віку і періоду перебування у коучингу.

Аналіз результатів в групах порівняння за статтю показав, що в обох групах динаміка коуч-сесій демонструє позитивні зміни у всіх життєвих сферах (достовірних відмінностей в групах, розділених за статтю виявлено не було). Позитивна динаміка більш виражена у чоловіків в секторах «фінанси», «кар'єра», «свій бізнес». Більша

збалансованість між усіма секторами виражена у групі «жінки». Можна припустити, що однією з причин виявлених результатів є гендерні відмінності, що визначають чоловічі і жіночі якості. Чоловіки орієнтовані на генерування нових ідей, орієнтовані на подолання труднощів для досягнення цілей, ігнорують деталі. Жінки, на відміну від чоловіків, просуються з обережністю від етапу до етапу, вибудовують мережу дрібних цілей, більшу увагу приділяють деталям, зберігають досягнуте, розвивають його і підтримують.

Щодо вікових відмінностей (група до сорока років і група сорок плюс), то відмінностей в динаміці розвитку різних життєвих сфер не зафіксовано. Щодо збалансованості пріоритетів постановки цілей, то встановлена достовірність відмінностей у вираженості позитивних змін по сектору «саморозвиток» – у групі «сорок плюс». Коуч-сесії з клієнтами даного вікового періоду дозволили виявити пріоритетні цінності на посткризовому етапі. Діти вирости, кар'єра визначилася (або не виявилася значущою), фізичне оточення сформувалося і знову відкриваються можливості для саморозвитку та особистісного зміни [2].

В ході порівняльного аналізу було встановлено помітні зміни у всіх сферах життя тих клієнтів, які відвідували коуч-сесії протягом більше ніж три місяці в порівнянні з тими, хто був у коучингу менше за три місяці (достовірність відмінностей в групах на рівні $p < 0,05$).

Висновки. Наше дослідження підтвердило, що поряд із консультуванням, коучинг дозволяє використовувати ефективну дію, робить нормою гармонію, і успішність людини у всіх його проявах.

Результати даного дослідження можуть мати практичне значення в роботі психологів-практиків, коучерів, менеджерів із персоналу.

Список використаних джерел

1. Аткинсон М. Пошаговая система: Наука и искусство коучинга / М. Аткинсон, Р.Т. Чойс. – К. : Companion Group, 2010. – 256 с.
2. Кременчуцька М.К. Досвід включення літніх людей в систему безперервної освіти / М.К. Кременчуцька // Роль вищої освіти в соціально-економічному розвитку країни: світовий та національний досвід: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2017. – С.160–164.
3. Мелия М. Как усилить свою силу? Коучинг / М. Мелия. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 298 с.
4. Нежинська О.О. Основи коучингу: навч. посіб. / О.О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.
5. Эриксон М. Стратегия психотерапии / М. Эриксон. – СПб. : Издательский Дом «Ювента», М. : КСП +, 2000. – 512 с.
6. Whitworth L. Co-Active Coaching: new skills for coaching people toward success in work and life / L. Whitworth, H. Kimsey-House, P. Sandahl. – CA : Davis black publishing, 2007. – 305 p.

Nataliia Mykhalchuk

*Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine*

Liana Onufriieva

*Ph. D. in Psychology, Assistant Professor,
Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine*

THE REPRESENTATION OF EMOTIONS BY THE CONCEPT OF «FEAR»: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

The analysis of approaches to the study of emotions adopted in cognitive psychology and also in psycholinguistic testifies to the inextricable link between cognitions, emotions and a language as interdependent components of the emotional-cognitive system «consciousness – perception – conceptualization – categorization» of emotions as the object of psycholinguistics. One of the most relevant areas of modern cognitive linguistics is the study of concepts, including the concepts of emotions. The research of concepts of emotions is the undeveloped area in contemporary Psychology. Concepts can denote both material entities and non-material ones, and the latter represent, to our mind, particularly reach material for linguistic researches, since conceptions of specific objects can largely be determined by their own knowledge of their denotation, in abstract concepts. A special place among these concepts of abstract entities takes the concept of emotions. Emotions shape a person's mental life, and emotional concepts are, in fact, the means by which we gain our experience and realize our feelings. Like feelings, emotions have a positive and a negative sensual tone associated with perceptions of satisfaction or dissatisfaction.

In Ukrainian and English languages emotions are called strong human feelings, and as examples there are feelings of fear, joy, hatred, anger and so on. It should also be noted that scientists underlined such a peculiarity of concepts of emotions, as a combination of universal and ethno-specific content.

In contemporary English language world, the emotional concept of “fear” is one of the most commonly used by its self-identification. Fear is a universal base emotion that reflects the instinct of self-preservation and plays a leading role in providing human life. Fear is one of the fundamental emotions that performs a protective function and is accompanied by certain changes in the activity of higher nervous system, such as: changes in pulse rate and respiration, blood pressure indicators, function of stomach. However, it should be noted that feelings of fear stimulate the ability to respond to adverse factors of objective reality. Being at the highest point of emotional excitement, one

seeks ways to solve the problem, because fear specifically distorts reality, imprinting on the nature of its perception and interpretation. In the unfavorable situation, a person seeks to get rid of the state of helplessness and intimidation as soon as it is possible to minimize the effect of threatening factor. We can conclude that ideas about the emotion “fear” are localized in the negative associative-shaped zone of the linguistic picture of the world.

However, it should be noted that fear is a force that is capable of both destroying one’s personality from inside, leaving him/her helpless in the circumstances, and mobilizing the internal forces of the person, thus helping to avoid the dangers and escape, as it is an extremely powerful motivational factor for modeling personal behavior. Fear can fairly be attributed to the leading factors that contributed to the development of civilization. It was the sense of real or perceived threat that encouraged humankind to unite in tribes, communities (the cities and states are subsequently formed of), because together it was much easier to withstand the attacks of beasts, other tribes, and even natural disasters. One of the foundations of religious beliefs is the fear of being punished by higher powers or of suffering after death, which in many religions is the boundary between earthly existence and eternal life in heaven.

The emotion of fear is one of the most important components of the emotional conceptual sphere of a man, which determines the process of knowledge and orientation of this man in the world, characterized by biological, psychological and socio-cultural dimensions. Fear is a fundamental feature of a human being, a natural universal basic emotion that reflects the instinct of self-preservation and plays a leading role in the maintenance of human life. Functional purpose of fear is that it is manifested in the form of affectively heightened perception of threat to life, well-being or the person and active or passive reactions to adverse environmental factors. The view of the world through the prism of danger leads to a specific distortion of the reality, which directly affects the nature of its perception of the individual, the correct interpretation of events, the successful choice of ways to overcome difficulties and the realization of unpleasant and har»reaction of fear is the action of threatening a future event, it can appear as a “retrospective” emotion that arises in the case of mental reproduction of the past danger having been experienced.

Therefore, the primary cause of fear is the physical or mental perception of a certain state of affairs, which is categorized by consciousness as a dangerous situation that does not meet the person’s need for a sense of security. This assessment is due to the fact that there is a mismatch between the content component of the setting and the image of a real situation – it is a situation of cognitive dissonance, which is experienced as a state of discomfort. The latter inevitably leads to the search for opportunities to return a sense of security and peace.

The state of fear is directly presented in the involuntary neurophysiological and neuromotor responses of the person. This includes, for example, symptoms such as inability to concentrate, decreased muscle tone,

increased heart rate, which reflects anxiety, discomfort, changes in facial expressions and pantomimes, involuntary speech cries and so on. These symptoms are the basis for classifying the emotion as unpleasant, in the most cases disorganizing the activity of the individual, and, accordingly, rated it as a negative one.

The analysis of definitions of *fear* allowed us to distinguish the following main core features of the emotional concept of *fear* in the English language: *fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or the possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

The internal form of the emotional concept of *fear*, which manifests itself as a result of etymological analysis of its keyword, has undergone significant changes according to this lexicographic data. The etymological basis of the concept of *fear* is the German root **fer*, which means «небезпека, шкода», for example *fer: sudden calamity, danger* «рантове лихо, небезпека; власне страх», which corresponds to *far: ambush* «пастка»; *far* «шкода, рознач, обман»; *fara* «небезпека, переляк», *far* «зло, шкода, нещастя». Comparison of the current definition of *fear* and its ancient correspondences show that earlier in the basic zone of the emotional concept of *fear* was localized information about the danger that would be the cause of fear, while now the basic was knowledge about the actual signs of the emotional state of the person.

The analysis of the research on the structure of the emotional concept of fear makes it possible to state that each of the allocated blocks of reference contains knowledge of different qualities, relating to both the nucleus and the periphery.

Summarizing all the information, we consider the emotional concept of fear as a complex nuclear-peripheral configuration of knowledge about prototypical and not prototypical concepts, figurative and value attributes of the emergence, experience and elimination of emotion of fear. This configuration forms the conceptual basis on which the core of the meaning of the multilevel units of the given emotional concept in contemporary English is constructed. It is also participated in the formation of mental spaces that are constructed during the perception of fragments of English-language texts that describe the situation of the hero's experience of the state of fear. If the informative structure of the emotional concept is "responsible" for the denotative aspect of the meaning of its nominees, then their connotative aspect captures the concept's place in the English conceptual picture of the world. The status of the emotional concept of fear in it is conditioned by the attitude of the ethnos to the correlative emotion. The point is that, having a biological basis, fear receives a socialized, nationally and culturally conditioned form of the expression that is entirely based on a nationally specific, evaluative attitude of the person to emotions as a socialized phenomenon. Being the basis of the emotional concept of fear, this emotion projects the peculiarities of his/her experience on his/her semantic structure. In such a way the socialization of fear, which is largely normatively determined, predicts the status of the emotional concept under study as being essentially axiological, demonstrating the connection of its

meaningful elements with nationally colored social dogmas and the rules that actualize emotions, is restrained and suppressed.

References

1. Гончарук Наталя & Онуфрієва Ліана (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, Вип. 24(1). С. 97–117. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117
2. Collins Cobuild English Language Dictionary (1991). Ed. by J.Sinclair. London : Harper Collins Publishers. 1703 p.
3. Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies. Études cognitives*. № 19. Warsaw. Poland. URL : [https:// doi.org/10.11649/cs.2043](https://doi.org/10.11649/cs.2043)

О.М. Танасійчук

*аспірантка кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет,
Херсон, Україна*

КАЗКА ЯК МЕТОДИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПІВ

Сьогодні в психології існує розгалужена система методик та методів дослідження як особистості, так і окремих психічних явищ та властивостей, і зокрема архетипів. Ми можемо узагальнити всі методики дослідження до загальної схеми та класифікувати їх за критерієм наукової достовірності: об'єктивні методи та методики, суб'єктивні та проєктивні. Нами проаналізовано існуючі суб'єктивні та об'єктивні методики діагностики безпосередньо архетипів особистості у нашій статті (Кирик, 2013). Актуальність своєї роботи вбачаємо у можливості розкриття особливостей використання казки як психологічного інструменту для роботи.

Проєктивні методи, що набули більш широкого розповсюдження для діагностики та роботи з архетипами особистості в тренінговій, консультативній роботі також мають низку недоліків, а саме: проблематично визначити валідність, потребують достатню підготовку від спеціаліста. Але більш значимими є переваги цих тестів для дослідження саме архетипів, оскільки: широке коло вибору символів чи образів, що базується на минулому досвіді особистості; не існує стандартів, тільки через сутність сказаного самою людиною можна зрозуміти сутність архетипу, тобто людина наділяє символ власним значенням, а не заданим певним науковцем.

Можливість використання казки обумовлена численними дослідженнями та доведена практикою використання для емпіричних матеріалів. Треба почати з уявлень К. Юнг (Юнг, 1981), який описував

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

міфи як одну з можливостей дослідження архетипового. На його думку, саме міфи визначають поведінку особистості. Як вказував Дж. Хілман (Хілман, 2013), архетипи в міфі виконують селективну функцію, вони визначають паттерн, який переймає особистість. Для того щоб проаналізувати поведінку людини необхідно визначити міф, який лежить в основі паттерну.

Г. Корбен (Корбен, 1991) визначає світ архетипів – світом уявлень. Це специфічний світ уявних реальностей, дослідження якого не можливе за рахунок об'єктивних методів та методик дослідження. Світ уявний пропонує онтологічний спосіб визначення архетипів психічного як фундаментальних структур уяви або як істотно імагінативних явищ трансцендентних світу відчуттів. Саме тому Г. Корбен постулює, що архетип постає у вигляді образу.

Помістивши архетипічні реальності в онтологічний контекст, Г. Корбен (Корбен, 1991) висунув ще два твердження: а) фундаментальний характер архетипу насамперед доступний уяві і, в першу чергу, постає у вигляді образу; тому б) метод архетипової психології імагінативен. Сучасним втіленням міфів є казки, тому ми можемо в повній мірі використовувати їх в якості достовірного психодіагностичного інструментарію.

М.-Л. фон Франц (Франц, 1998), поділяючи погляди К. Юнга, розробила критерії аналізу казок, а саме: визначення кількості персонажів на початку та в кінці казки; проведення аналогій за сюжетом з інших оповідань; кожен символічний образ – це прояв певного архетипу; казки можливо інтерпретувати з позицій чотирьох функцій свідомості; важливо враховувати емоційний компонент.

Е. Берн (Берн, 2014) описував «життєвий сценарій» через казки. Підхід Е. Берна до казок зовсім протилежний підходу К. Юнга. Е. Берн не інтерпретує символи, перекладаючи їх на психологічну мову, а дивиться на казку прагматично, як на події, що реально відбулися. Можна припустити, що казки відіграють роль своєрідного передавача сценарного знання з покоління в покоління. Слухаючи казки, ми вбираємо досвід попередніх поколінь, дізнаємося, не усвідомлюючи того, які варіанти долі відомі людству, і вибираємо ту, яка нам по душі.

Значний внесок у психологічне дослідження казки зробила Т. Зінкевич-Євстигнеєва. Авторка стверджує, що у казках відображені всі людські проблеми, а також шляхи їх вирішення. Т. Зінкевич-Євстигнеєва (Зінкевич-Євстигнеєва, 2008) є автором нового інтегрального підходу, що поєднує більшість відомих технік, які мають відношення до казок. Комплексна казкотерапія – метод, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом.

Як зазначає А. Одінцова, базуючись на дослідженнях Л. Засекіної (Засекіна, 2014, с. 107), казка, так само як прислів'я, приказки та метафори «служить національним сховищем національно-культурної

пам'яті та етнічною пам'яткою поведінки в різних життєвих контекстах». Крім того, А. Одінцева (Одінцева, 2014), у своєму науковому дослідженні розкрила психологічний та психолінгвістичний потенціал казки, чим довела можливість її використання як психологічної методики.

В. Білоус (Білоус, 2016), також ділиться результатами своєї роботи з казкою, пояснюючи, що казка – це техніка, що дозволяє задіяти ті самі процеси, що й символдрама з арт-терапією, але звертається вона до поведінкових архетипів особистості, пропонуючи учням побачити та проаналізувати зразки власних вчинків та переживань в епізодах відомих казок, або створити власну казку. Техніка дозволяє поєднати діагностику, корекцію, творче самовираження та усвідомлення власних мотивів та стереотипів поведінки, може допомогти в корекції поведінки.

На сьогодні ми маємообґрунтоване нейрофізіологічне підґрунтя для формування образів, що доводить можливість практичної роботи з казкою як діагностичним інструментарієм.

Процес імагінації (уявлень) базується на здібності нейронів мозку створювати та підтримувати уявлення про об'єкт, який у цей час не присутній у сенсорному середовищі суб'єкта, але який був у його попередньому досвіді; як обмежений випадок, ментальний образ може формуватись на основі вроджених, генетично закодованих енграм. Цей процес можливий за рахунок залучення структур лівої скроневої частки, префронтальної та тім'яної області аж до скроневої частки головного мозку. Імагінація – це не лише відтворення, це здатність нейронних ланцюгів поєднати у новий спосіб отриманні раніше перцептивні образи для створення оригінальних продуктів. Завдяки уяві ми можемо не лише передбачати реальні події, але й збагачувати наше сприйняття світу й навіть створювати альтернативні світи. Уява також пов'язана з внутрішньою мовою, яка є ознакою самосвідомості особистості. Уявлення і створення образів уяви – це конкретні випадки більш конкретного процесу – самопроєкції, який залучає медіальну, тім'яну та лобні долі або ж дефолт-систему мозку (Турецька, 2019).

Висновки. Отже, ми представили результати теоретичного осмислення казки, досвід практичного застосування, а також підкріпили отриманий матеріал психофізіологічними та нейрофізіологічними основами та можемо з впевненістю стверджувати про можливість використання казки як психодіагностичного інструментарію, з метою дослідження явищ, процесів та ситуацій, що пов'язані з різними темами через архетипові індивідуальні образи.

Список використаних джерел

1. Білоус В.Г. Використання психотерапевтичних методик у роботі шкільного психолога з учнями. *Таврійський вісник освіти*. №1. 2016. С. 250–258.
2. Засєкіна Л.В. Українські прислів'я і приказки як психолінгвістичний ресурсу когнітивно-поведінкової терапії тривожних розладів. *Психологічні перспективи*. №24. 2014. С. 112–124.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь,

2001. 310с.

4. Кирик О. М. До проблеми емпіричного дослідження архетипів особистості. *Інсайт: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2013. 404 с.
5. Одінцова А.М. Психологічний потенціал казки як метод розвитку життєвої ролі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. №1. Т.1. 2014. С. 69–73.
6. Турецька Х.І., Сазонова О.В. Нейрофізіологічне підґрунтя символдрами як психодинамічного напрямку психотерапії. *Вісник Херсонського державного університету*. №1. 2019. С. 244-249. DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-57
7. Франц М. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / пер. с англ. Р. Березовской, К. Бутырина. СПб. : Б.С.К., 1998. 360 с.
8. Berne E. The best of Games People Play: Steroids for your. N. Y.: Grove Press. 2014. 118 p. 27.
9. Corbin H. En Islam Iranien: Aspects spiritual set philosophiques. Gallimard, 1991. 378 p.
10. Hillman J. Archetypal Psychology : Uniform Edition of the Writings of James Hillman. Washington : Spring Publications. 2013. 160 p.
11. Jung C. G. The archetypes and the collective unconscious. Princeton : Princeton University Press. 1981. 470 p.

В.І. Шебанова

*доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет, Херсон, Україна*

В.Д. Іванова

*студентка 4 курсу спеціальності «Психологія»,
Херсонський державний університет, Херсон, Україна*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЖАДІБНОСТІ
ЯК ОСОБИСТІСНОЇ РИСИ**

Актуальність дослідження обумовлена довготривалими трансформаціями соціально-економічного українського суспільства, а саме ситуаціями невизначеності та дефіциту. Це обумовлює зміни потреб, інтересів та життєвих стандартів особистості. Необхідність ефективно розподіляти власні ресурси, як матеріальні, так і не матеріальні, може детермінувати у людини прояви скупості та алчності, і відповідно, у подальшому зумовлювати формування такої рису характеру як жадібність. Досліджувати цю особистісну рису, навіть на рівні уявлень достатньо складно, оскільки вона є практично недоступною для спостереження, самоспостереження і відноситься до інтимної сфери людини. Жадібність, як властивість особистості почала детально вивчатися лише з другої половини ХХ століття.

Узагальнено, що жадібність, визначається як ненаситне прагнення

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

надмірного задоволення власних, як матеріальних так і не матеріальних потреб. Супроводжується станом незадоволеності, нерозумінням себе, своїх потреб та зароджує певний страх перед життям тут і зараз. Бажання мати все більше матеріальних благ надає людині психологічну безпеку.

З'ясовано, що семантично близькими до поняття жадібності є: ненаситний, скупий, користолюбивий, заощадливий, бережливий, економний.

Встановлено що жадібність виявляється щодо різних аспектів життєдіяльності, як матеріальних так і не матеріальних (власність, гроші, їжа, друзі, час, знання та увага тощо) [3], [4], [5].

Спираючись на дані теоретичного аналізу ми визначили емпіричні завдання нашого дослідження: 1. розкрити особливості взаємозв'язку між ступенем задоволеністю життям та формуванням жадібності, як риси особистості; 2. методом контент-аналізу визначити уявлення респондентів щодо жадібності, ставлення до неї та факторів що можуть сприяти її розвитку. Відповідно, різні емпіричні задачі дослідження визначили і різні етапи його проведення.

На першому етапі, відповідно до першого завдання, вибірку дослідження склало 30 осіб (15 чоловіків, 15 жінок) віковий діапазон яких становив від 26 років до 54 років (середній вік 38 років). Означений період життя за Е.Еріксоном має назву дорослість (зрілість), який можна охарактеризувати віком стабільності як у психофізіологічному, психологічному, соціальному аспектах розвитку особистості, реалізації потенціалу, накопиченням ключових компетентностей.

На цьому етапі нами було обрано наступні психодіагностичні методи та методики: опитувальник «Жадібність» (Є.П.Льїн, 2013) – застосовувався для з'ясування ступеня виразності жадібності, як риси особистості у досліджуваних [1]; методика «Шкала оцінки якості життя» (О.С.Чабан, 2016) – для виявлення суб'єктивного рівня задоволеності якістю життя особистості [6]; опитувальник «Задоволеність життям» (Н.М.Мельникова, 2004) застосовувався для встановлення рівня суб'єктивного відчуття задоволеності життям [2];

На другому етапі дослідження відповідно до другого емпіричного завдання, ми виявляли уявлення респондентів юнацького та зрілого віку, щодо жадібності, ставлення до неї, значущість у житті та факторів що можуть сприяти її розвитку. Стисло охарактеризуємо емпіричну вибірку цього етапу дослідження. Нами було обрано 60 студентів Херсонського державного університету, вибірка юнацького віку (1-5 курсів; N=30 осіб, середній вік становив 20,2 років), вибірка зрілого віку (3-5 курсів заочного навчання; N=30 осіб, середній вік становив 35,9 років).

На цьому етапі дослідження, ми використовували метод контент-аналізу для виокремлення стереотипних смислових категорій, що прояснюють ставлення досліджуваного контингенту до поняття «жадібність», жадібною людини та важливості цієї риси у житті.

Емпірично виявлено, що у досліджуваних переважає середній рівень прояву жадібності, що свідчить про свідомий підхід до власних

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

ресурсів і вміння адекватного оцінювання ресурсів, можливостей, рівня доходу.

Встановлено, що загальний рівень задоволеності життя – вище середнього, що свідчить в цілому про задоволеність досліджуваних власним життям та його якістю.

Виявлено, що жадібність, як риса характеру має зворотню кореляційну залежність із задоволеністю життям людини.

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

Доведено зворотню кореляційну залежність між жадібністю та залученістю у життя. Тобто, чим більше людина має відчуття насиченості, повноти життя – тим менше вона відчуває та проявляє жадібність.

Виявлено, що жадібність як риса характеру людини, тісно пов'язана з її емоційною сферою та власним ставленням до оцінки якості життя.

Виявлено, що у юнацькому віці, респонденти ставляться до жадібності, як до власного ресурсу, а люди зрілого віку, вбачають у цій рисі певні обмеження, негативно ставляться до прояву жадібності, як зі свого боку, так і з боку інших людей. Отже, із віком, сприйняття та ставлення до жадібності, як особистісної риси змінюється із ресурсного стану на те, що заважає у житті.

Встановлено, що досліджувані оцінюють поняття «жадібність» із негативним емоційним навантаженням: слабкість, саморуйнування, особиста незрілість, нелюбов до себе, тривожність, тягар та інші.

Висновки. Досліджено, що на думку респондентів, жадібність як рису особистості формують такі фактори, як виховання, бідність, невпевненість у собі, життєвий досвід, економічний стан країни.

З'ясовано, що тема ставлення до грошей, у жінок викликає емоційну невпевненість, тривожність, безпомічність, на відміну від чоловіків у яких наявні відчуття гордості, впевненості, збудженості та ін.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у дослідженні феноменології почуттів відчуття жадібності особистості

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 304 с.
2. Мельникова. Н.Н. Социально-психологическая адаптация личности: методические указания. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57с.
3. Шебанова В.І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 612 с.
4. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. 560 с.
5. Шебанова В. І. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства : навчально-методичний посібник. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017. 212 с.
6. Chaban O., Khaustova O., Bezsheyko V. (2016). New Quality of Life Scale in Ukraine. *Reliability and validity Indian Journal of Social psychiatry*. Vol. 32, Issue 4, p. 473.

І.В. Яворська-Ветрова

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПОКАЗНИКІВ САМОСТАВЛЕННЯ І АВТОНОМІЇ У СТУДЕНТІВ

Самодетермінація особистісного розвитку ґрунтується на властивому людині прагненні самореалізації та досягнення психологічного благополуччя, яке «внаслідок асиміляції соціокультурного досвіду, шляхом індивідуально властивого способу саморегуляції, веде до узгодженості та гармонізації особистісної структури, що забезпечує їй свободу вибору» [3, с. 5]. Одним із ключових понять теорії самодетермінації є поняття автономії як базової потреби, у якій реалізуються права особистості на власні життєві принципи і систему цінностей. Особи з внутрішньою автономною мотивацією «характеризуються почуттям компетентності, вони самодетерміновані, ефективно управляють своїми мотивами, відрізняються високою самооцінкою», схильні «приймати рішення і будувати власну поведінку, виходячи з стійких внутрішніх критеріїв, часом на противагу силам зовнішнього оточення і всупереч власним миттєвим бажанням» [3, с. 12]. За результатами здійснених досліджень встановлено, що найбільший вплив на розвиток автономії як базової потреби самодетермінації розвитку, мають такі предиктори як цілі в житті, виклик, самоефективність, самоприйняття, впевненість у собі, локус контролю життя, локус контролю-Я. Предикторами, які позитивно впливають на автономію як складову психологічного благополуччя, є: самоприйняття, прийняття агресії, впевненість у собі, творчість, контроль, самооцінка [4]. Таким чином можна прогнозувати суттєвий взаємозв'язок розвитку автономії і самоствавлення особистості як системи уявлень про світ і себе самого, що забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності, регулює міжособистісні взаємини та ставлення до себе інших людей, постановку і досягнення цілей.

Самоствавлення як емоційно-оцінкова система за принципом смислової інтеграції складається у динамічну (релятивну) ієрархію, що обумовлюється конкретною соціальною позицією суб'єкта, соціальною ситуацією його розвитку і відповідною ієрархією діяльностей, за якими стоять ті чи ті смислуотворюючі та спонукальні мотиви. Дослідники наголошують, що самоствавлення розглядається як міра усвідомлення і якість емоційно-ціннісного прийняття себе ініціативним і відповідальним суб'єктом соціальної активності [1; 2].

Виходячи з викладеного вище завданням є проаналізувати взаємозв'язки показників самоствавлення та автономії як компонентів системи самодетермінації розвитку особистості. У дослідженні брали

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

участь студенти закладів вищої освіти (235 осіб).

Для вивчення особливостей ставлення до себе студентів застосовувався тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілєєва [5]. В основі макроструктури самоствавлення як емоційно-оцінної системи, за В.В. Століним, лежать три емоційних виміри: самоповага, аутосимпатія, близькість до себе (самоінтерес), які інтегруються у загальне почуття позитивного чи негативного ставлення особистості до себе. Розроблений на основі теоретичних та емпіричних досліджень опитувальник дозволяє виявити рівні самоствавлення за ступенем узагальненості: глобальне самоствавлення; самоствавлення, що диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуваним ставленням інших; а також містить сім шкал, спрямованих на вимір виразності установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» досліджуваного: шкала 1 – самовпевненість; шкала 2 – ставлення інших; шкала 3 – самоприйняття; шкала 4 – самокерівництво, самопослідовність; шкала 5 – самозвинувачення; шкала 6 – самоінтерес; шкала 7 – саморозуміння.

Для дослідження параметру автономії використовувався тест самодетермінації Є.М. Осіна – модифікація школи самодетермінації К. Шелдона, що діагностує вияв автономії у процесах прийняття рішень (впевненість людини в тому, що в неї є в житті можливість вибору і що вона сама робить цей вибір, визначаючи хід власного життя, беручи на себе відповідальність за нього) і самовираження як здатності вибирати і досягати бажаного (якою мірою людина сприймає власне життя як таке, що відповідає її бажанням, потребам і цінностям, переживає самотожність, приймаючи свої почуття і дії як власні, не прагнучи дистанціюватися від них) [3]. Також використовувалась шкала автономії опитувальника психологічного благополуччя К. Ріфф, що діагностує, наскільки досліджуваний є самостійним і незалежним, здатним протистояти спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином; чи самостійно він регулює власну поведінку; оцінює себе відповідно до особистих критеріїв [6].

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки показників самоствавлення з показниками автономії та самовираження (за шкалою Є.М. Осіна)

	Інтегральне самоствавлення	Самоповага	Аутосимпатія	Очікуване ставлення інших	Самоінтерес	Самоспевненість	Ставлення інших	Самоприйняття	Самокерівництво, самопослідовність	Самозвинувачення	Інтерес до себе	Саморозуміння
Автономія	,527**	,621**	,465**	,313*	,387**	,395**	,198	,550**	,154	-,205	,450**	,464**
Само вираження	,508**	,338*	,314*	,198	,125	,530**	,076	,527**	,007	-,125	,121	,146

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні 0,01 (2-сторон.); * - кореляція значуща на рівні 0,05 (2-сторон.)

Кореляційні зв'язки показників самоствавлення з показниками автономії (за шкалою К. Ріфф)

	Інтегральне самоствавлення	Самоповага	Аутосимпатія	Очікуване ставлення інших	Самоінтерес	Самовпевненість	Ставлення інших	Самоприйняття	Самокерівництво, самопослідовність	Самозвинувачення	Інтерес до себе	Саморозуміння
Автономія	,327*	,415**	,294*	,014	,218	,505**	,181	,353*	,152	-,166	,093	,154

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні 0,01 (2-сторон.); * - кореляція значуща на рівні 0,05 (2-сторон.)

Аналіз даних таблиць показує виражені кореляційні зв'язки інтегрального самоствавлення і з самовираженням (0,508**) і з автономією (0,527** за шкалою Є.М. Осіна і 0,327* за шкалою К. Ріфф). Привертає увагу виявлена відсутність значущих кореляційних зв'язків з вказаними шкалами таких показників самоствавлення, як самокерівництво, самопослідовність, самозвинувачення, ставлення інших шкали установок (показник очікуване ставлення інших диференційованої шкали самоствавлення корелює зі шкалою автономії 0,313*). При цьому, якщо самовираження пов'язане з самовпевненістю, самоприйняттям, а також із самоповагою і аутосимпатією, то автономія, за даними шкали Є.М. Осіна, з усіма, окрім виключених, показниками самоствавлення. Найбільш вираженими є кореляційні зв'язки автономії із самоповагою (0,621**), самоприйняттям (0,55**) і аутосимпатією (0,465**). Практично з такими ж показниками самоствавлення пов'язана автономія за даними шкали К. Ріфф: із самоповагою (0,415**), самоприйняттям (0,353*), аутосимпатією (0,294*) і самовпевненістю (0,505**).

Висновки. Отже, можна зробити висновок про те, що особи з позитивним самоствавлення демонструють впевненість у тому, що в житті є можливість вибору і що вони самі здатні обирати напрям власного життя і приймати рішення, самостійно регулювати власну поведінку, оцінювати себе відповідно до особистих критеріїв. При цьому чим більшу повагу і прийняття себе відчують досліджувані, тим більш вираженими є їх переживання самототожності, «прийняття» власних почуттів і вчинків, власного життя як такого, що відповідає їх бажанням, потребам і цінностям.

Список використаних джерел

1. Кольшко А.М. *Психология самооотношения*. Гродно : Изд-во ГрГУ, 2004. 102 с.
2. Панталеєв С.Р. *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. Москва : Изд-во МГУ, 1991. 110 с.
3. *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості:*

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

монографія / Л.З. Сердюк, І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

4. Serdiuk L., Danyliuk I., Chaika G. Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social welfare: interdisciplinary approach*. 2018. № 1 (8). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713239/1/art2-2018-finished%20version.pdf>

5. Столин, В.В., Пантिलеев, С.Р. Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы*. Москва : Изд-во МГУ, 1988. С.123–130.

6. Шевеленкова, Т.Д. Фесенко, Т.П. Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*. 2005. № 3, С. 95–121.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Е.М. Балашов

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки,
Національний університет «Острозька академія»,
Острог, Україна*

**ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ
ВИВЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА КОГНІТИВНОМУ РІВНІ**

Визначення ефективних індикаторів саморегуляції навчальної діяльності студентів на когнітивному рівні підвищує ефективність аналітичної роботи суб'єкта цієї діяльності, оскільки сучасна вища освіта зміщує акценти у бік студентоцентризму та врахування якісних показників успішності студентів. У світлі нової освітньої парадигми студенти розглядаються як суб'єкти власного навчання, які саморегулюють його перебіг, визначають навчальні цілі та аналізують їхнє виконання, здійснюють корекцію навчальної діяльності за наявності такої необхідності. Вважаємо, що надзвичайно актуальним є вивчення когнітивних чинників, які забезпечують перебіг згаданих процесів. До когнітивних чинників на основі узагальнення в результаті теоретичного аналізу джерел ми включаємо показники особистісної самоефективності, самооцінки та суб'єктивного контролю [2].

У таблиці 1 представлено комплекс діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на когнітивному рівні.

Таблиця 1

**Комплекс діагностичних методик для дослідження компонентів
саморегульованого навчання студентів на індивідуально-
особистісному рівні**

Рівень	Показник	Діагностичний інструментарій
Когнітивний	Самоефективність	Тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем)
	Самооцінка	Методика дослідження самооцінки (С.А. Будассі, інтегрована Ю.Я. Кисельовим) Методика визначення рівня самооцінки Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейна за модифікацією А. Прихожан
	суб'єктивний контроль	Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (Є.Ф. Бажин, Е.А. Галинкіна, А.М. Еткінд)

Характеристики феномену особистісної самоефективності ми визначали за допомогою «Шкали самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Вважаємо це важливим показником когнітивної сфери

саморегульованого навчання, оскільки самоефективність займає важливе місце у регуляції поведінки суб'єкта навчальної діяльності. Людина здатна організувати і здійснювати цю діяльність, яка потрібна для виконання запланованих навчальних завдань. Високий показник самоефективності у інтелектуальній діяльності допомагає студентам підвищити або знизити (за певних обставин) навчальну мотивацію студентів, оскільки вона є комплексним процесом поєднання когнітивних і поведінкових, соціальних і мотиваційних компонентів з метою пошуку оптимальних стратегій і механізмів виконання саморегульованої навчальної діяльності [4].

Самооцінка – це регулятор поведінки і компонент самосвідомості особистості, який дозволяє їй критично оцінювати власні здібності, моральні якості, діяльність. Вона може бути адекватною (коли суб'єкт ставиться до себе критично) та неадекватною (завищеною чи заниженою) і формується на основі оцінки результатів власної діяльності під впливом зовнішніх оцінок. Методика дослідження самооцінки С. А. Будассі, інтегрована Ю.Я. Кисельовим дозволяє кількісно визначити рівень самооцінки та зв'язок між ранжованими показниками оцінки особистісних характеристик, які описують особливості «Я-ідеального» і «Я-реального», а ступінь і характер зв'язку визначається за допомогою коефіцієнта рангової кореляції за визначеною формулою Спірмена. Методика визначення рівня самооцінки Будассі припускає особистісну оцінку суб'єктом своєї діяльності, яка може відбуватися шляхом порівняння своїх прагнень з реальними та об'єктивними показниками власних дій, а також співставлення своєї діяльності з діями інших [3].

«Методика визначення рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейна за модифікацією А. Прихожан призначена для вивчення особливостей самооцінки особистості за допомогою семи шкал. Ця методика визначає адекватність самооцінки, її захищеність чи заниженість, а також особистісну (не)зрілість, (не)вміння адекватно і достовірно оцінити результати власної діяльності, здійснити порівняльну характеристику себе та інших. За кожною із шкал визначаються рівні домагань і особистісної самооцінки та значення відмінності між ними. Відповідно якщо показник рівня домагань нижче показника рівня самооцінки, показник його вираження – від'ємний [5].

За допомогою використання опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (Є.Ф. Бажин, Е.А. Галинкіна, А.М. Еткінд) визначається локус контролю особистості на основі визначення загальної інтернальності, інтернальності в області досягнень, інтернальності в області невдач, інтернальності у сімейних стосунках, інтернальності у міжособистісних стосунках, інтернальності у виробничих відносинах, інтернальності по відношенню до здоров'я та хвороб. Методика дозволяє визначити компоненти і характеристики рівня особистісного суб'єктивного контролю та характерні ознаки інтернальності-екстернальності особистості по відношенню до власної життєдіяльності. Вважаємо ці показники особливо важливими у процесі організації та виконання саморегуляції у навчанні.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

Теоретичний аналіз доводить, що кожна особистість має індивідуальні відмінності у рівні суб'єктивного контролю і не має лише одного типу екстернально-інтернальної вираженості, оскільки зазвичай має переважаючі характеристики одного типу, і разом з тим деякі незначні характеристики іншого типу. Відповідно показник кожної особистості знаходиться між крайніми показниками екстернальності та інтернальності, і у кожній особистості під впливом оточуючого середовища формується домінуюча система локалізації показників суб'єктивного контролю [1].

Висновки. Охарактеризований вище комплекс діагностичних методик дозволить визначити компоненти саморегульованого навчання студентів на когнітивному рівні. Перспективою подальших наукових розвідок є визначення діагностичного комплексу вивчення компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів на мотиваційно-вольовому та метакогнітивному рівнях.

Список використаних джерел

1. Бажин Е.Ф., Гольнікіна Е.А., Эткінд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. Том 5. № 3. С.152–162.
2. Балашов Е.М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія №Психологія*. 2017. №5. С. 5–13.
3. Будасси С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе. *Вопросы психологии*. 1971. №3. с. 71–73.
4. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142–143.
5. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. Москва : изд. АПН СССР, 1988. С. 110–128.

Л.М. Воєвідко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
керівник навчально-методичного відділу,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Експлицитне значення у підготовці вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти мають здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що розглядаються наукою в тісному зв'язку з

діяльністю. Розвиваючись в процесі діяльності, здібності впливають на саму діяльність, підвищуючи її якісний рівень. Для здійснення тієї чи іншої діяльності необхідні свої, визначені здібності. Вони не є окремою одиничною властивістю, а входять в цілісну систему характеристик особистості, що забезпечують в підсумку успіх у конкретному виді діяльності. Оскільки музично-педагогічна діяльність характеризується як загальними, так і спеціальними (фаховими, предметними) здібностями та компетентностями, то розгляду вимагають і ті, й інші, у відповідності професійних вимог до підготовки вчителя музичного мистецтва, що висвітлені в освітньо-професійній програмі.

Важливо, що педагогічні здібності є не тільки передумовами успішної діяльності вчителя музичного мистецтва, але і своєрідним відображенням її структури. Індивідуальні особливості особистості здобувача вищої освіти пов'язані з характеристикою професійної придатності вчителя, які трактуються нами як відповідність обраної професії інтересам, схильностям, вподобанням, потребам, індивідуальним ознакам. В процесі діяльності відбувається поступова зміна природних властивостей особистості стосовно до вимог цієї діяльності і виявляються ті якості фахівця, які в подальшому складуть основу його педагогічної діяльності. Так, в музично-педагогічній діяльності утворюється цілісна структура особистості вчителя музичного мистецтва, де музичні здібності стають необхідним і обов'язковим компонентом. Особливе місце в структурі становлення особистості вчителя музичного мистецтва слід відвести мисленню як якості, що лежить в основі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Слід зауважити, що закономірності мислення набувають в музичній діяльності своєрідного характеру в силу того, що відображення дійсності відбувається за допомогою узагальнених музичних образів. В основі музичного мислення лежать музично-слухові дії, що є комплексом взаємопов'язаних музично-рухових і зорових уявлень. Накопичення музично-слухових уявлень відбувається на базі музичного досвіду, тільки здобувач вищої освіти з добре розвиненими музичними здібностями в єдності із розвиненими звуковисотними, ладовими, гармонічними, тембровими, динамічними компонентами, добре розвиненими почуттями ритму, музичною пам'яттю, уявою та емоційною чуйністю зможе розвивати їх і в школярів у подальшій педагогічній діяльності, кваліфіковано вести уроки музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти в майбутньому.

У зв'язку з цим слід звернути увагу на те, що сучасний вчитель музичного мистецтва повинен володіти знаннями щодо досягнень суміжних наук і враховувати це у своїй подальшій практичній педагогічній діяльності. Особливо слід виділити володіння здобувачами першого бакалаврського рівня вищої освіти знаннями Методики музичного виховання та сформованими необхідними

компетентностями. Володіння методиками музичного навчання школярів дає змогу студентам моделювати уроки музичного мистецтва, системно аналізувати й осмислювати програми з музичного мистецтва, здійснювати позакласну роботу зі школярами у закладах початкової та загальної середньої освіти.

Вважаємо за доцільне зазначити, що у процесі вивчення навчальної дисципліни Методика музичного виховання розкриваються вимоги до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в школі, висвітлюється історія музичного навчання та виховання школярів в Україні та за її межами, визначаються завдання музичного навчання та виховання учнів, розкриваються зміст, структура, мета та завдання навчальної дисципліни освітньо-професійної програми зі спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво). Ґрунтовна методична підготовка здобувача вищої освіти сприяє більш широкій та творчій практичній діяльності у майбутньому в Новій українській школі.

Оновлення освіти сьогодні вимагає від педагогів знання тенденцій інноваційних змін, інтерактивних форм і методів навчання, володіння технологіями діагностування, розвинених дидактичних, рефлексивних умінь, вміння оцінювати та аналізувати свою педагогічну діяльність. Всі сучасні методи, при всій їх відмінності, спрямовані на розвиток інтелектуально-творчої особистості. Серед сучасних інноваційних освітніх технологій можна виділити такі як креативне, проблемне, особистісно-орієнтоване, контекстне, модульне, віртуальне навчання та ін. Серед дієвих моделей навчання найбільш повно відповідає специфіці музично-педагогічної освіти проблемно-творчий метод, який синтезує проблемне та креативне навчання.

Звертаючи увагу на вищезазначене, фахову підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва слід вважати складовою їх професійної підготовки і розглядати як процес і результат оволодіння здобувачами вищої освіти цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної та музично-виконавської майстерності, що сприяє засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Отже, розглядаючи фахову підготовку вчителів музичного мистецтва закладами вищої освіти, важливим вважаємо її розгляд у зв'язку із провідними методологічним ідеями, що дозволяє краще зрозуміти її дійсні проблеми та шляхи їх вирішення. Згідно з сучасними педагогічними концепціями, особливості підготовки здобувачів вищої освіти складають такі ексцитативні аспекти як орієнтація на систему цінностей, дотримання принципу культуровідповідності, особистісна спрямованість підготовки, врахування специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва Нової української школи.

І.А. Гаврилюк

*студентка 3 курсу факультету іноземної філології,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
Київ, Україна*

Л.А. Онуфрієва

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

РОЗВИВАЮЧЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Виховні і розвиваючі резерви іноземної мови як навчального предмету шкільної програми найкраще розкриваються в умовах діяльнісного підходу, в умовах якого учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності. Основна мета розвиваючого навчання – формування особистісної активності учня, яка забезпечує активне ставлення до знань, настирливість і систематичність у навчанні, позитивні результати та успішна безперервна освіта. Така активність і є особистісною, тому що вона обумовлена психологічними особливостями особистості – актуальними потребами, цілями, мотивами, які мають велике значення для учня. Особисті психологічні особливості не можуть бути засвоєними у вигляді знань. Вони стають результатом самостійного включення учнів у навчальну діяльність та є підсумком діяльнісної організації навчального процесу з іноземної мови. За такої організації засобами іноземної мови розвиваються індивідуальні особливості учня. Вивчення іноземної мови сприяє розвиткові пізнавальних функцій психіки учнів. Тренується мнемотехніка, розвиваються інтелектуальні функції аналізу та синтезу. Іноземна мова як предмет шкільної програми містить великі резерви для формування філологічного мислення учнів. Культура розумової праці підвищується з поступовою комп'ютеризацією самостійного навчання. Як важливий показник культури розумової праці – підготовка до вирішення навчальних завдань на уроці. Попереднє планування свого виступу, підбір ілюстративного матеріалу підвищують готовність учнів до інтелектуальної діяльності.

У процесі оволодіння іноземною мовою створюються умови для розвитку міжособистісної взаємодії учнів у спілкуванні. Уміння правильно організувати своє спілкування є ознакою індивідуальної культури, проте воно не достатньо розвинуто у дітей: їхні безпосередні реакції часто є «перешкодами» спілкування і перешкоджають міжособистісній взаємодії, інколи знищуючи її. Несформованість такої взаємодії часто помітна на уроках іноземної мови. Уміння міжособистісної взаємодії можуть бути сформовані на уроках іноземної мови, якщо ці уроки будуються як процес неперервного полілогічного, з одночасною участю у слуханні та говорінні

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

всіх учнів, співробітництві. У такому організованому мовному спілкуванні розвивається вміння слухати як головна умова удосконалення міжособистісної взаємодії. Велике значення мають вправи соціально-психологічного тренінгу, у ході виконання яких виховуються увага, взаємоповага, прагнення до спільних дій, засвоюються правила етикету та ін.

Оволодіння іноземною мовою сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей: формуються уявлення про актуальні проблеми соціально-політичного життя, аналізуються морально-етичні традиції у суспільстві, питання сучасної моралі, поповнюється інформація про історичні події, пам'ятки, твори мистецтва, які мають загальнолюдські цінності. Усвідомлення загальнолюдських цінностей невіддільне від розвитку почуття національної самобутності. Порівнюючи у ході оволодіння іноземною мовою отриману інформацію з життям своєї країни, учні вчаться бачити успіхи і проблеми, цінити і поважати традиції та звичаї свого народу, відстоювати національну гідність. Виховання почуття національної самобутності пов'язано із підвищеною увагою до рідної мови при вивченні іноземної мови: на заняттях є всі умови для порівняння мов, виявлення експресивних можливостей рідної та іноземної мов, виховання поваги до рідної національної мови, отже, виникає діалог культур.

Володіння іноземною мовою є результатом особистої праці учня: процес вивчення іноземної мови сприяє розвитку важливих рис характеру, а саме: оволодіння іноземною мовою допомагає формувати цілеспрямованість учнів; вправи розвивають терпіння; подолання труднощів формує настирливість; розвиваються самостійність, акуратність та інші риси характеру. Все це обумовлено специфікою навчальної діяльності з іноземної мови: її відрізняють тривалість процесу, віддаленість кінцевої мети і результату, необхідність регулярних вправ, цілковита взаємозалежність всіх етапів навчання, безумовна необхідність самостійної навчальної роботи.

У процесі оволодіння іноземною мовою періодично змінюється провідна діяльність учнів: у дошкільному віці заняття з іноземної мови сприяли розвитку ігрових форм спілкування дітей, що є важливим етапом становлення їх пізнавальної діяльності. У молодшому шкільному віці створюються передумови для розвитку мовленнєвого мислення учнів: мова усвідомлюється як предмет вивчення, а навчальна діяльність поступово стає провідною. У той же час вивчення іноземної мови сприяє розвитку міжособистісного спілкування, яке найбільш повніше реалізується у середньому шкільному віці: підлітки одночасно знайомляться з культурними та моральними цінностями, розмовляють про своє місце в житті, думають про ідеал. Отже, готується перехід до провідної діяльності юнацького віку – соціальному самоствердженню. Саме тут навчальна робота з іноземної мови повинна бути професійно спрямованою і готувати учнів до провідної діяльності дорослої людини – до професійної праці. Зміст провідної діяльності залежить від психофізіологічної зрілості, суспільних традицій, способів навчання. Іноземна мова як предмет шкільної програми може не лише віддзеркалювати зміст провідної діяльності, але й іти попереду

досягнутого рівня розвитку, бути справжнім фактором, який впливає на зміну вікових періодів у сукупності зі всім змістом соціального навчання.

У процесі оволодіння іноземною мовою враховуються умови для розвитку індивідуальних навчальних здібностей учнів. Мовленнєві здібності учнів проявляються не лише у легкості і міцності оволодіння навчальним матеріалом. Учні з низьким рівнем придатності до оволодіння іноземною мовою надають перевагу репродуктивним завданням; учні із середнім рівнем – поєднанню завченого із елементами самостійного висловлювання, діти охоче виконують завдання, які вимагають самостійності; учні із підвищеним рівнем – надають перевагу творчій самостійності. Правильно організоване навчання передбачає не лише облік, але й розвиток індивідуальних навчальних здібностей учнів завдяки використанню творчих прийомів навчальної роботи, які уможливають іти попереду наявного рівня розвитку здібностей учнів та цілеспрямовано формувати навички творчої діяльності. Отже, на уроках іноземної мови у процесі самостійної навчальної роботи є ще резерви для розвитку особистісних властивостей учня. Причому саме цей розвиток має системний характер – одні властивості підкріплюються іншими, залежать від них: міжособистісна взаємодія є реальним проявом загальнолюдських гуманістичних цінностей у первинному колективі, усвідомлення загальнолюдських цінностей наповнює більш широким змістом почуття національної самобутності, формування іншомовних мовленнєвих механізмів є основою розвитку пізнавальних функцій психіки, абстрактне і філологічне мислення взаємопов'язані між собою; культура розумової праці потрібна для ефективного накопичення фонових знань. Проте розвиток учнів у процесі вивчення іноземної мови залежить від певних умов. Великий вплив здійснює особистість вчителя як організатора навчально-виховного процесу з предмету. Творчість вчителя, організація діяльності, результат розвиваючого навчання залежать від педагогічного покликання, позиції і спрямованості особистості вчителя. Від того, наскільки науково обґрунтованою є методична організація навчально-виховної роботи залежить ефективність розвиваючого навчання. Методичні прийоми навчання складають технологію діяльності вчителя, від розвиваючих можливостей яких залежать результати навчання іноземній мові як предмету шкільної програми.

Висновки. Розвиваюче навчання може бути реалізовано засобами іноземної мови, якщо глибоко вивчаються та враховуються індивідуально-психологічні особливості засвоєння змісту навчання учнями. Велике значення мають мовні здібності учнів у поєднанні з іншими психологічними умовами, які впливають на рівень засвоєння учнями іноземної мови. Психологічний аналіз не лише визначає напрямок, зміст і форми роботи, але також оцінює результати розвиваючого навчання засобами іноземної мови. Іноземна мова як предмет шкільної програми стає дієвим фактором всебічного розвитку особистості учня. Ефективність розвиваючого навчання залежить від науково обґрунтованої методичної організації навчально-виховної роботи, від того, як враховуються

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

психологічні закономірності становлення мовленнєвої діяльності, який вид мовленнєвої діяльності береться за основу навчання.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. Москва, 1990. 240с.
2. Онуфрієва Л.А. Іноземна мова як фактор всебічного розвитку особистості учня. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2005. Вип. 11, у 2 т. Т. 2. С. 244–250.
3. Онуфрієва Л.А. Всебічний розвиток особистості в процесі вивчення іноземної мови. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка*. Київ : «ГНОЗІС», 2006. Т. VIII. Вип. 3. С. 217–222.
4. Онуфрієва Л.А. Психологічні аспекти навчального співробітництва в процесі роботи учнів над іншомовними текстами і темами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. XIII. С. 214–219.

І.Л. Гуменюк

*кандидат економічних наук, викладач,
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний
соціально-економічний коледж,
Кам'янець-Подільський, Україна*

О.В. Шевчук

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний
соціально-економічний коледж,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ МОЛОДІ

Основна теза інклюзії полягає в тому, що всі діти можуть і мають право повноцінно навчатися, а також брати участь у соціальному, політичному та економічному житті суспільства.

У відповідності до Закону України «Про освіту», інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Мета інклюзії в освітній сфері полягає у частковій або повній ліквідації і попередженні соціальної ізоляції, що є наслідком відсутності толерантності й негативним ставленням до поняття плюралізму. Інклюзія визначає освіту основним механізмом

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

попередження порушення прав людини й запобігання будь-яких форм дискримінації.

Частково соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання була предметом дослідження таких науковців, як Ю.В. Богінської, О. М. Дікової-Фаворської, А.А. Колупаєвої, О.І. Рассказової [1, 2] та ін.

Соціально-педагогічна робота включає різні види супроводу навчання студентів з особливими потребами: соціально-педагогічний, реабілітаційний, фізкультурно-спортивний.

У цьому контексті варто зауважити, що впровадження системи реабілітаційно-спортивного супроводу навчання студентів з особливими потребами у закладах вищої освіти є важливою умовою успішного виконання поставлених перед ними завдань та сприяє реалізації мети – забезпечення гармонійного розвитку студентів як майбутніх фахівців різних галузей.

У виховному процесі студентської молоді з особливими потребами важливу роль відіграє використання засобів фізичної культури і спорту як потужного джерела впливу на психофізичний та соціальний розвиток особистості майбутніх фахівців, зміцнення їхнього здоров'я, підвищення опірності організму до захворювань. Особливої уваги заслуговує факт формування валеологічної культури і дотримання здорового способу життя студентів-інвалідів. Вирішенню цих завдань сприяє проведення низки фізкультурно-спортивних заходів, зокрема до Міжнародного дня інвалідів: тематичних бесід, круглих столів, інтерактивних зустрічей, рекламних акцій щодо ведення здорового способу життя та формування потреби у систематичних заняттях фізичною культурою і спортом.

Інклюзивне суспільство – суспільство рівних можливостей. Кожна людина незалежно від його індивідуальних можливостей має право на гідне життя, здобуття якісної освіти і можливості отримати оплачувану роботу. Саме ця ідея стала базовою для створення конкурсів професійної майстерності, які беруть свій початок в Японії. Ініціатором конкурсу стала Японська організація з питань зайнятості літніх людей, інвалідів і тих, що шукають роботу (Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers, JEED), яка була створена в 1971 році. Саме ця організація в 1972 році провела перший конкурс професійної майстерності серед людей з інвалідністю з метою розвитку їх професійних навичок, а також для того, щоб стимулювати їх соціально-економічну активність в суспільстві [2].

Інтегрована форма навчання у ЗВО передбачає спільне навчання молоді з особливими потребами з іншими здобувачами вищої освіти. Така форма навчання визнає за людьми з особливими потребами рівні права на освіту і потребує здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання здобувачів вищої освіти з особливими потребами здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як мікромодель соціального середовища.

Інтеграція в освітнє середовище, а отже, у суспільство, допомагає

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

молоді з особливими потребами здобути професію, самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчувати себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства.

Висновки. Отже, найважливішими аспектами для забезпечення ефективної комунікації між студентами з особливими потребами та науково-педагогічним, допоміжним персоналом в умовах інклюзивного навчання є визначення рівнів сформованості соціальної активності молоді та дотримання правил спілкування з такою категорією студентів.

Список використаних джерел

1. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: [Теория и практика] / Ю. В. Богинская. – Ялта : РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.
2. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти: дис. ... доктора пед.наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / О. І. Рассказова. – Харків, 2014. – 520 с.

Н.М. Дідик

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Модернізація освітньої системи передбачає використання у практиці інноваційних технологій, які спрямовані на підвищення якості навчання, застосування новітніх форм та методів. У законодавчо-нормативних актах України, що стосуються освітнього процесу (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепція Національної програми інформатизації) йде мова про такі провідні орієнтири у розвитку освіти: використання інноваційних технологій, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження у навчально-виховний процес новітніх особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Сьогодні інноваційна діяльність педагогів стає основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті й одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому.

Головна проблема реформування сучасної освіти: озброєння здобувачів освіти уміннями і навичками саморозвитку особистості, яке

вирішується шляхом впровадження інноваційних технологій організації процесу навчання. Це вимога сьогодення. Основними принципами інноваційної освіти є: креативність, засвоєння знань у системі, нетрадиційні форми занять, використання наочності. Метою сучасного заняття стає вже не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування умінь та навичок щодо орієнтації в інформаційному просторі.

Трансформаційний глобальний освітній простір вимагає не тільки тлумачень подій та явищ сучасного життя, гуманізації суспільної думки, але й відображення достовірних знань навколишнього буття. Саме це вимагає кардинальних змін у системі освіти. Нагальною є необхідність переходу від звичайної передачі знань до вміння вчитися. Тож зробити освітній процес цікавим, змотивувати потребу у навчанні – головні завдання сучасної освіти. На думку Ю. Косенко, саме освітні інноваційні технології повинні сприяти вирішенню таких завдань [3, с. 73–74]. Сучасні вітчизняні дослідники Л.А. Онуфрієва, Н.М. Дідик, О.А. Чеканська досліджують психологічні особливості використання студентами інтернет-простору у навчальному процесі, що є нагальним та актуальним у період євроінновацій [4].

Вчені по-різному трактують поняття «технологія» в освітній сфері. Одні дослідники виходять із розуміння технології як певного прийому, методу; інші визначають цей термін як сукупність технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання та розглядають технологію як теоретичне обґрунтування процесу досягнення результатів.

Інноваційна діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється у визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Процес застосування сучасних освітніх інноваційних технологій включає не тільки суспільно-обумовлені, але й індивідуальні фактори, які характеризують кожного здобувача освіти – його базу знань, індивідуальні властивості, а головне – педагогічне завдання, спрямоване на формування в уміння бачити сутність причинно-наслідкових зв'язків, використовувати на практиці інформацію, що закладена у процесі навчання. Власне процес можна назвати інноваційним лише тоді, коли йдеться про опанування, поширення інновації в педагогічній практиці. Отже, освітня інновація є не тільки ідеєю, а й певним її оформленням. Найважливіше завдання викладача – вирішення проблеми, як допомогти дитині осягнути саму себе, відчувати радість від свого розуму, емоцій, своєї неповторності.

Викладач інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як викладач-дослідник, він спрямований на науково-обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії.

Використання інноваційних технологій сприяє інтелектуальному і творчому зростанню не тільки здобувача освіти, але й викладача. Дає можливість бути в курсі сучасних тенденцій розвитку педагогічної думки, допомагає швидко і адекватно реагувати на зміни в освіті, робить можливим застосування сучасних способів інтерпретації та систематизації інформації при вивченні тем курсу. Висока інформаційна ємкість, легкість і переконливість образного сприйняття, домінування продуктивних можливостей над репродуктивними – це ті позитивні сторони, які присутні при використанні інноваційних технологій в освітньому процесі.

Найчастіше інноваційні технології передбачають застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Вони забезпечують доступність та відкритість освіти усім верствам населення, незалежно від віку, національності чи фізичного стану здоров'я.

Впровадження ІКТ у навчально-виховний процес значно розширює можливості подання навчальної інформації, дає змогу зробити її більш насиченою, наочною і доступною за рахунок застосування кольору, графіки, анімації, інтерактивності. На озброєння було взято визначення терміну «інформаційні технології», запропоноване М.І. Жалдаком, де ІКТ розглядаються як система поєднання сучасних інформаційних методів та засобів оперування інформацією, що можуть використовуватись для розширення знань і розвитку пізнавальних можливостей людей.

За визначенням Л.І. Даниленко, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів [1, с. 84].

Використання інформаційних технологій у навчанні не лише формує та розвиває пошуково-дослідницькі, комунікативні, інформаційні компетенції, але й формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології та підвищує мотивацію студентів до вивчення предмету [2, с. 52].

Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрем, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи й надає широкі можливості для подальшої диференціації загального навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики [1, с. 51].

На думку А. Жукової, з огляду на розширення можливостей педагогічної майстерності, засоби нових інформаційних технологій

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

навчання можуть надавати в навчальних цілях такі переваги, як: оперативну передачу інформації будь-якого обсягу та виду на різну відстань, інтерактивність та оперативний зворотній зв'язок, доступ до різноманітних джерел інформації, організацію спільних телекомунікаційних проєктів, запит інформації щодо будь-якого питання через систему електронних конференцій [2, с. 51–52].

Л.І. Даниленко виділяє такі найважливіші види ІКТ.

1. Мультимедіа, що є основою ІКТ, у широкому значенні – це сукупність різноманітних програмних та технічних засобів, які використовуються з метою найефективнішого впливу на користувача, що одночасно стає читачем, слухачем та глядачем.

2. Інтернет з його постійно зростаючими можливостями.

3. Телебачення. Забезпечує дозвілля, орієнтацію в суспільних процесах, має великі можливості для розширення світогляду людини.

4. Відеозаписи. Сьогодні вони поширюються головним чином на цифрових носіях і в сукупності з відповідними засобами ІКТ можуть забезпечити як дозвілля, так і дистанційне навчання [1, с. 84].

Застосування ІКТ дозволяє подавати навчальний матеріал кожному студенту в тому обсязі, який є доцільним, із врахуванням індивідуального темпу навчання, готовності до виконання завдань. При цьому нові технології не замінюють викладача, а доповнюють його діяльність: вони дозволяють визначати характер та ступінь допомоги, якої потребує студент у процесі навчання. Постійна індивідуалізація освітнього процесу наближує навчальну діяльність до потреб та інтересів студента, забезпечує підвищення їх пізнавальної активності, рівня працездатності, покращує емоційний стан.

Висновки. Отже, використання ІКТ у навчальному процесі сприяє підвищенню і підтримці високої навчальної мотивації студентів, формуванню в них стійкого інтересу до пізнання нового, заохочує їх бути самостійними, ініціативними та активними, сприяє індивідуалізації навчального процесу, створює передумови для подальшої успішної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л.І. Інноваційні технології у профільному навчанні старшокласників: навчально-методичний посібник. Черкаси : Редакційно-видавничий відділ Черкаського ОШОП, 2015. 92 с.
2. Жукова А. Розвиток комунікативної активності при використанні інформаційних технологій. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 48–49.
3. Косенко Ю. Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань* : матеріали IV

Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 73–76.

4. Онуфрієва Л.А., Дідик Н.М., Чеканська О.М. Психологічні особливості використання студентами інтернет-простору. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том. 74. № 6. 2019. С. 250–265. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2568>

Н.С. Славіна

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

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПСИХОФІЗИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА ПОЯВУ ТРУДНОЩІВ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дошкільному віці риси особистості і характеру сформовані недостатньо, тому поведінка дитини, зокрема, особливості спілкування, значною мірою залежать від темпераменту. Саме темперамент визначає стиль сприйняття інформації та її опрацювання. Знання темпераменту дає можливість передбачити певні конфліктні ситуації та можливі труднощі у спілкуванні і проводити їх профілактику. Вплив темпераменту на особливості взаємодії з людьми вивчали Ю.З. Гільбух, С.Л. Рубінштейн, В.С. Мерлін та ін.

Холеричний тип поведінки спрямований на перебудову ситуації, що виникла в необхідному напрямку. В ситуації спілкування такий тип поведінки називається маніпулятивним, тобто таким, коли одна людина примушує іншу здійснювати необхідні для неї дії. Холерики надзвичайно ініціативні у нових починаннях, схильні до метушні і непродуктивності. Для них найцінніше у спілкуванні – це дія. Потреба у постійній дії, заради дії складає, головну проблему таких людей.

Сангвінічний тип поведінки характеризує яскраво виражену здатність засвоювати інформацію. Спілкування не складає труднощів для таких дітей, але воно завжди підпорядковане прагненню до зміни обстановки. Власна думка для них закон. Вони завжди впевнені в правильності своїх думок. Особливо поважають думку визнаних лідерів та готові підкоритися їй. Можна сказати, що такі діти є жертвами позитивних якостей. Вони легко засвоюють усе нове. Проблема – невірне розуміння своїх інтересів, що зводяться до гонитви за негайним результатом.

Для флегматичного типу поведінки характерна здатність діяти за опрацьованим планом, не зважаючи на перешкоди. Спілкування можуть ускладнити інертність і в'їдливість таких дітей. Найбільшої уваги

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

потребують ситуації зміни умов життя та діяльності, необхідність прийняття рішень, оскільки саме в таких ситуаціях флегматики почуваються вкрай дискомфортно.

Меланхолічний тип поведінки – здатність відмовлятися від безвихідних рішень. Ззовні це виглядає як недостатня сміливість, сумніви. Під час спілкування дуже добре відчувають партнера, легко втомлюються. Почувають полегшення, коли рішення замість них приймає хтось інший. Головні труднощі таких дітей – необхідність вибору.

На прояву описаних типів помітний відбиток накладають вікові особливості дитини. Причиною імпульсивності у дошкільників, як вважає А.А. Кроник, є вікова особливість психіки, що пов'язана із слабкістю емоційно-вольової саморегуляції поведінки, несформованість підпорядкування мотивів. Причиною також може бути потурання дорослими емоційної нестриманості дитини, намагання вдовольнити її щонайменші забаганки, гіперактивність внаслідок переважаючого збудження над гальмуванням, фізичне нездужання або надмірно багате різноманітними подразниками середовище.

Гіперактивна дитина більш імпульсивна, ніж однолітки. Вона здатна відповідати на найменшу дрібницю агресивністю і не дати реакції у більш значущій ситуації. А негативізм – це норма для такої дитини. Така дитина найшумніша серед шумних, у центрі бійки. Крім гіперактивних та імпульсивних дітей в групі дитячого садка часто зустрічаються діти з високим рівнем тривожності. Емоційна вразливість таких дітей негативно позначається на їхній взаємодії як з однолітками, так і з дорослими. Психологічну сутність особливостей та механізмів прояву тривожності вивчали О.В. Запорожець, Н.А. Кряжева.

Тривожність у дітей, як встановив О.В. Запорожець, проявляється в емоційній вразливості, боязні спілкуватися з малознайомими людьми, плаксивості, нитті. Тривожні діти, якщо у них достатньо розвинені ігрові навички, можуть не користуватися загальним визнанням у групі однолітків, але і не бути ізольованими. Як правило тривожність таких дітей пов'язана із порушеннями у сімейних взаємовідносинах. Невпевненість тривожної дитини, прагнення інших дітей домінувати над нею можуть призвести до ще більшого зниження емоційного фону, до появи тенденції уникати спілкування, до виникнення внутрішніх конфліктів, пов'язаних із сферою спілкування, до посилення невпевненості.

У групах дитячого садка відразу привертають до себе увагу демонстративні діти, поведінка яких спрямована на привернення до себе уваги оточуючих. Демонстративна людина може завищувати власні неприємності і невдачі, тому що для неї головним є несхожість на інших, неповторність при чому, як позитивна, так і негативна. Демонстративність, як якість особистості, формується дуже рано. Демонстративні діти надають підвищеної уваги своєму одягу, прикрасам. Такі діти не переносять того, що у їхній присутності надають стільки ж уваги іншій дитині. Для

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

демонстративної дитини краще, щоб її покарали, посварили, ніж не помічали. За такими поведінковими проявами стоїть дуже завищена потреба у визнанні.

Висновки. Отже, можна виділити дві основні групи причин виникнення труднощів спілкування у дітей дошкільного віку. До першої належать проблеми побудови взаємостосунків у сім'ї, а до другої – індивідуальні психофізичні особливості самої дитини. Водночас, урахування індивідуальних особливостей дитини у виховному процесі як батьками, так і педагогами, сприяє усуненню проблеми спілкування у дошкільника.

Список використаних джерел

1. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. Київ : Інститут психології АПН України, 2002. 216 с.
2. Запорожец О.В. Эмоциональное развитие ребёнка. Москва : Просвещение, 2003. 245с.
3. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. Москва : Знание, 1994. 130 с.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Минск : Мысль, 1996. 154с.

Л.В. Цюта

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,
Чемеровецький медичний коледж,
с.мт. Чемерівці, Україна*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Соціальні перетворення, що відбуваються в даний час, змінюють орієнтири розвитку і задають новий контекст науці і діяльності людини, ставлять нові завдання перед системою освіти. Як свідчать багато досліджень, вирішення нових завдань неможливо досягти застарілими методами. Потрібні інші стратегії розвитку вищої освіти і адекватні часу моделі навчання. Один із напрямків пошуків нових педагогічних рішень пов'язаний з формуванням комунікативної компетентності сучасного фахівця.

Питання, пов'язані зі спілкуванням (комунікацією), були і залишаються об'єктом вивчення представників різних наук: філософії (М. Бахтін, Р. Барт, М. Каган, В. Соколова та ін.); соціології (Н. Гришина, Ю. Шуков, Л. Петровська, Р. Якобсон та ін.); педагогіки (Ю. Варданян, І. Зарецька, В. Кан-Калик, А. Маркова, В. Соколова, Е. Попова та ін.); психології (Б. Ананьєв, А. Бодальов, І. Зимня, В. Лабунська та ін.).

У свою чергу, проблема навчання іноземної мови на основі

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

принципів професійно-орієнтованого спілкування тісно пов'язана з питаннями мотивації. Такі дослідники як О. Артем'єва, І. Зимня, О. Леонт'єв, Л. Онуфрієва, Є. Пассов та ін. розглядали в своїх працях мотиваційні особливості комунікативної пізнавальної діяльності студентів.

Особливо актуальною сьогодні являється проблема комунікативної компетентності в молодіжному середовищі. Проте досліджень, присвячених розвитку компетентності особистості у спілкуванні, недостатньо. Маловивченими в сучасній психології залишаються деякі аспекти розвитку комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості в умовах навчання у закладах вищої освіти. Недостатньо повно визначено основні компоненти змісту комунікативної компетентності, фактори, що впливають на її розвиток та формування в юнацькому віці, психолого-педагогічні умови, створення яких здатне позитивно впливати на зміни стилю взаємодії у студентському середовищі.

Л. Калмикова розглядає комунікацію як смислову взаємодію кількох її учасників, але не менше двох. Комунікація як процес передбачає наявність двох мовленнєвих проявів: говоріння – продуктивний вид мислення (в усній або письмовій формі) й аудіювання – рецептивний вид мовлення (сприймання й розуміння інформації на слух або під час читання). Вчена зазначає, що функціональною комунікативною одиницею говоріння й аудіювання є висловлювання як «окремого випадку мовленнєвого спілкування, як самостійного виду мовленнєвої діяльності – сукупності комунікативно-мовленнєвих дій, свідомо спрямованих на породження та смислове сприймання їх іншими людьми» [2, с. 260–267]. Саме такий підхід вченої обраний нами як визначальний при розумінні поняття «комунікація».

Як показує дослідження, до чинників, що зумовлюють комунікативні бар'єри, відносяться невиразна, фонетично неправильна мова, напруженість в логіці її побудови, соціокультурні та етнічні відмінності, зовнішній вигляд, манера поведінки та ін. Іншомовні комунікативні бар'єри у професійній діяльності майбутніх фахівців не тільки негативно впливають на їх авторитет, але в значній мірі знижують ефективність проведених ними процедур.

О. Орлова вважає, що значним в структурі комунікативних здібностей працівника є перцептивний компонент, в якому виділяють такі складові, як уміння адекватно оцінювати особистісні риси і емоційний стан партнерів по спілкуванню, правильно інтерпретувати висловлювання і невербальний компонент взаємодії, визначати характер відносин, що складаються в процесі спілкування [4, с.11].

У багатьох роботах, присвячених психології спілкування, в якості основного моменту в оптимальному спілкуванні розглядається комунікативна ситуація, коли людям є що сказати, коли вони зацікавлені

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

в тому, щоб висловитися. Створення комунікативної ситуації – це один з методів, що сприяє розвитку комунікативних здібностей у студента закладу вищої школи.

У сучасних методах вивчення англійської мови широко використовуються рольові ігри. Рольові ігри допомагають навчитися думати англійською мовою, за допомогою рольових ігор студент перестає соромитися своїх помилок, лексичного запасу і набуває внутрішню свободу. Адже під час гри всі її учасники рівні, за допомогою рольової гри її учасники вчаться миттєво придумувати синоніми або в дуже короткий термін перебудовувати пропозиції, в залежності від того як складається бесіда [4].

Модель психолого-педагогічного забезпечення комунікативної компетентності студентів в процесі навчання англійській мові будується на основі організації на заняттях мовного розвиваючого середовища, що з'єднує інформаційно-лінгвістичну, інтерактивну лінії навчання. Побудова даного середовища, в свою чергу, вимагає наступних педагогічних умов: посилення лінгвістичної орієнтації змісту навчання, пріоритет особистісно-розвиваючої методики навчання, а також суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії на базі навчально-педагогічного співробітництва.

Сьогодні, інтерес до проблеми використання ігор у навчанні, пояснюється, перш за все, змінами завдань в діяльності вищої школи. Від викладача вузу потрібно не тільки сформулювати навички і розвинути вміння відповідно до програми навчання, а й навчити студентів творчо користуватися ними.

Сучасне суспільство потребує активної та ініціативної особистості, яка вміє творчо мислити, здатної адекватно і оперативно реагувати на ситуацію, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення поставлених завдань. Так, гра повинна зайняти в практиці навчання гідне місце, оскільки саме вона орієнтована на формування у студентів соціальних властивостей особистості, підприємливості, винахідливості та самостійності [4].

Для ефективного формування комунікативних умінь студентів важливо визначити предмет, мету і форму спілкування юнаків, вибрати ефективну форму при подачі матеріалу, постійно підтримувати мовну активність студентів.

Розвиток комунікативної компетентності студентів забезпечується в процесі їх мовної підготовки, яка передбачає з'єднання мовних знань з власним досвідом комунікативної діяльності юнаків і постановку їх в суб'єктну позицію в навчанні. Такий освітній процес отримує повноцінне втілення за допомогою механізму переведення навчального простору вивчення мови в формат референтного середовища міжособистісної взаємодії студентів на заняттях [3]. При цьому мовні «знання-вміння-навички» (дидактичний аспект) з мети освіти трансформуються в засіб розвитку пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учнів

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

(психологічний аспект).

Висновки. Отже, використання системи занять з англійської мови, спрямованої на розвиток комунікативних здібностей, дозволяє більш ефективно готувати студентів до професійної діяльності, розкриває їх творчі здібності, надає їм упевненості в спілкуванні, вчить знаходити вихід з конфліктної ситуації, знаходити спільну мову з людьми, сприяє вдосконаленню особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Калмикова Л.О. Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. С. 259–282.
2. Назаренкова Г.Н. Воспитательное взаимодействие в структуре игровой деятельности. Чебоксары, 2002. 190 с
3. Онуфрієва Л.А. Психологічний аспект спілкування в системі міжперсональної і між групової взаємодії (на прикладі оволодіння іноземною мовою майбутніми випускниками ВНЗ). *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. Вип. 18. С. 587–601.
4. Орлова Е.А. Психологические основы формирования оптимального педагогического общения будущего учителя. Тула : Изд. ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1997. 182 с.

О.М. Чайковська

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

МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Аналіз наукових джерел свідчить, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці проблема мотивації інтенсивно розробляється у різних галузях, з різних методологічних позицій, за допомогою різноманітних методик. У сучасних психологічних дослідженнях діяльності та поведінки питанням мотивації належить провідна роль. Серед вітчизняних учених дослідженню цієї проблеми присвячено монографії М. Алексєвої, Б. Баєва, Л. Божович, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, А. Смірнова, П. Якобсон та ін. У зарубіжній психологічній науці проблема мотивації особистості та

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

діяльності відображена у роботах Д. Аткинсона, Б. Вейнера, У. Клейнбека, А. Маслоу, К. Юнга та ін.

Дослідженням мотивації навчальної діяльності учнів займалися такі вітчизняні вчені, як М. Алексєєва, Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маркова, М. Матюхіна, Н. Морозова, С. Рубінштейн, О. Скрипченко.

Однією із важливих проблем навчання і виховання учнів є формування мотиваційної сфери молодших школярів.

Молодший шкільний вік характеризується первинним входженням дитини в навчальну діяльність, оволодінням основними видами навчальних дій. Але при цьому виникають труднощі: мотив, з яким дитина приходить до школи, не пов'язаний з утриманням тієї діяльності, яку вона повинна виконувати в школі. Навчальний процес повинен бути побудований так, щоб його мотив був пов'язаний з внутрішнім змістом предмета засвоєння [4].

Основними факторами, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності є: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, різні форми навчальної діяльності, оцінка навчальної діяльності вчителя, стиль педагогічної діяльності вчителя [1;2;5].

Становлення навчальної мотивації викликає використання ігрових форм організації навчальної діяльності, створення ситуацій успіху в навчанні, включення учнів молодшого шкільного віку в спільну творчу діяльність. Це обумовлює необхідність проведення спеціально організованої ігрової діяльності для учнів молодшого шкільного віку, використовуючи спільні форми роботи. Крім того, ігрова спільна діяльність є тим механізмом, який переводить вимоги соціального середовища в потреби самої дитини.

Навчальна гра, яка орієнтована на зону найближчого розвитку – це діяльність, яка поєднує педагогічну мету з привабливим для дитини мотивом діяльності і внутрішньо мотивована. Це обумовлює необхідність проведення спеціально організованої ігрової діяльності для учнів молодшого шкільного віку, використовуючи спільні форми роботи. Крім того, ігрова спільна діяльність є тим механізмом, який переводить вимоги соціального середовища в потреби самої дитини.

Важливою умовою розвитку мотивації молодших школярів є інтеграція ігрової та навчальної діяльності, яка передбачає їх взаємопроникнення, з взаємним впливом в певній зоні і збереженням власних особливостей. Це досягається особливим насиченням і побудовою сюжету гри, коли її основні структурні складові наповнені за змістом елементами навчальної діяльності. У процесі такої організації занять молодші школярі поглиблюють свої уявлення про навчальні дисципліни, закріплюють знання і вміння. У спільній ігровій діяльності учні вільно висловлюють свої думки, беруть участь в навчально-ігрових

діалогах.

На думку фахівців, пізнавальний інтерес у молодших школярів згасає через відсутність новизни досліджуваного матеріалу, а соціальні мотиви навчання, які сприяють виконанню дитиною не цікавих видів діяльності, не сформовані. Як свідчать результати сучасних досліджень, коло мотивів сучасних молодших школярів звужено через відсутність низки «широких соціальних мотивів учіння» (мотив самоосвіти, мотив почуття обов'язку перед учителем, мотив самовдосконалення) та слабшого вираження низки інших соціальних мотивів (наприклад, похвали вчителя) [3].

Л. Божович встановила, що навчальна діяльність обумовлюється двома видами мотивів: перші пов'язані з утриманням та процесом навчання; другі визначаються системою відносин між дитиною і навколишньою дійсністю. Пізніше класифікація мотивів була дана П. Якобсоном, який виділяє типи мотивації, пов'язані з результатами навчання і породжувані всією системою відносин в суспільстві. Науковці виділяють наступні групи мотивів: а) мотиви, закладені в самій навчальній діяльності; б) мотиви, пов'язані з непрямим продуктом навчання [2].

Висновки. Отже, аналіз науково-методичної літератури, передового досвіду початкової школи переконливо доводить, що формування в молодших школярів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є одним з найважливіших завдань початкової ланки освіти. Варто здійснювати цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до створення позитивної мотивації учнів початкової школи, оскільки саме в цей період закладається потяг до пізнавального пошуку та створюється основа для подальшого навчання упродовж життя.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. Москва : Мысль, 2006. 158 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008 468 с.
3. Дусавицький О.К. Діагностика розвитку особистості молодшого школяра : навч.-метод. посібник для психологів-практиків та вчителів. Харків : ХНУ імені ВН. Каразіна, 2012. 216 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
5. Мотивация учения / под ред. М.В. Матюхиной. Москва : Московский психологосоциальный институт, 2001. 285 с.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ОСОБИСТОСТІ**

К.С. Максименко

*доктор психологічних наук, професор,
Національна академія внутрішніх справ України,
Київ, Україна*

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В
ПРОБЛЕМАТИКЕ КАУЗАЦИИ РАЗНООБРАЗНЫХ БОЛЕЗНЕННЫХ
СОСТОЯНИЙ ОРГАНИЗМА И ЛИЧНОСТИ**

В современной психиатрии, как и в современной медицинской психологии, понятие «этиологический фактор» чаще всего приписывается какая-то одна экзогенная или эндогенная причина, воздействующая на организм, следствием чего выступает психоз или расстройство невротического уровня. По мнению многих исследователей (Амон, 2002; Бауман и др. 2003; Ермошин, 1999; Завьялов, 1999; Хватова, 2010 и др.) в психиатрии прослеживается борьба трех основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности: биологической (генетической, врожденной и приобретенной); социально-психологической; индивидуально-психологической (личностно-типологической). Исследователь У. Бауманн (Бауманн, 2003) отмечает их вклад в возникновение и/или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идет в первую очередь о таких психосоциальных моделях, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами и относятся к социальному поведению и социальной интеракции.

Большие трудности здесь возникают в связи с тем, что имеющиеся разработки в медицинской психологии, в том числе в психологии здоровья, в значительной мере строятся на социально санкционированных моделях поведения людей, обусловленных господствующей идеологией социума. Получается, что с одной стороны, в распоряжении специалистов имеются как бы наборы, образцы способов поведения, которые можно непосредственно применять для решения медицинских проблем и вопросов психологии здоровья. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочно. Так, само собой разумеется, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путем, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на возможность того, что заболевание не проявится.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и

соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях: прямое воздействие социально-психологического фактора, например влияние социальной изоляции на поведение. Впрочем, при любом совпадении определенных социально-психологических условий с психическими или соматическими расстройствами или заболеваниями необходимо критически подходить к вопросу о причине и следствии. Особое место в проблематике каузирования психических и личностных расстройств отводится моделям социализации, в которых социальные влияния учитываются как возможные элементы нарушения процесса развития. При этом подразумевается, что источниками болезненных изменений могут выступать как люди, так и социальные институты, как символические, так и материальные факторы влияния.

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблемам адаптации. Эти проблемы могут быть двоякого рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определенном отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определенный период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определенный отрезок жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи

развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвержена процессу развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остается неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретенные в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнером, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Выводы. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – все это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

влияния. Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Список использованных источников

1. Бауманн У., Перре М. Клиническая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 1312 с.
2. Максименко К.С. Проблема каузации разнообразных болезненных состояний организма и личности. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. 2016. Вип. 34. Кам'янець-Подільський : Аксіома, С.316–327.
3. Максименко К.С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. 2014. Вип. 23. Кам'янець-Подільський : Аксіома, С.389–404.
4. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical. *A Behavioral Medicine Perspective*. Springer. New York. 2011. 205 p.
5. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. *A Theory of Cognitive Adaptation*. *American Psychologist*. 1983. V. 38(11). P. 1161–1173.

Р.Т. Сімко

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

О.В. Гудима

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

ОСОБЛИВОСТІ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ТЕХНІКИ, РОЗРОБЛЕНОЇ Ф. АЛЕКСАНДЕРОМ

Практикуючі психологи з метою надання психологічної допомоги клієнтам застосовують різні психотерапевтичні техніки. Зважаючи на різноманіття проблем особистісного росту, індивідуальні особливості людей, яким надається допомога, соціально-економічні та національно-

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

етнічні умови проведення корекційної та психотерапевтичної роботи, і, звичайно, на особистість самого психолога, ймовірно, по іншому й бути не може.

За останнє десятиліття інтерес до тілесно-орієнтованих психотерапевтичних технік суттєво збільшився, зростає і різноманітність технік, що розробляються. За цих умов важливо розуміти не тільки сучасні тенденції їх розвитку, а й основи, які були закладені В. Райхом, О. Лоуеном та іншими практиками.

Однією із тілесно-орієнтованих психотерапевтичних технік є метод Александера [1; 5]. Розробником цього методу, що підкреслює функціональну єдність психіки і тіла, був Ф. Матіас Александер. Свою систему він створював наприкінці XIX-початку XX століття. Александер, будучи австралійським шекспіровським актором, після декількох років виступів на сцені страждав періодичними втратами голосу [4]. Актор почав вивчати умови, в яких відбувалися зазначені втрати, застосовуючи трьохстворчатє дзеркало. Ймовірно, органічних ушкоджень голосового апарату не було і тривалі самостереження (протягом дев'яти років) дозволили Александеру дійти висновку, що причиною втрати голосу є його звичка відкидати голову назад і вниз та вдихати повітря перед початком мовлення, що фактично затискувало голосові зв'язки. Отже, невірна звичка щодо положення тіла і неефективні рухи впливали на фізичне, розумове і емоційне функціонування людини [2]. Працюючи над собою, Александер створив техніку навчання інтегрованим рухам, що дозволило подолати негативну звичку та перестати страждати від втрат голосу [3]. Його метод базувався на урівноважуванні взаємодії голови і хребта та покращенні осанки в цілому. Наполеглива праця дозволила Ф.Матіасу Александеру повернутися на сцену, що довело ефективність його техніки. Водночас залишається недостатньо дослідженою проблема психологічних особливостей застосування цього методу.

Метод урівноважування взаємодії голови і хребта Александер не тільки застосував у власній практиці, а й почав навчати цій техніці інших. Автора методу називали «людиною, що дихає» і прагнули брати в нього уроки. В 20-30-х роках XX століття працювати з Александером стало модно в Англії та Америці. Його методом захопились такі видатні постаті, як Олдос Хакслі та Джорж Бернард Шоу. Останній писав: «Він (Александер) заклав не тільки основи багатообіцяючої науки про мимовільні рухи, які ми називаємо рефlekсами, але також і техніки виправлення і самоконтролю, що складають суттєве доповнення до наших бідних способів формування особистості» [4, с.38]. В наш час інтерес до цієї методики відновлюється.

Ф.Матіас Александер вважав, що тільки максимально можливе витягування хребта (природне, без надмірних розтягувань) може забезпечити вільні рухи. Звільнення шиї корисне для людей з поганою статуєю, для тих, що за своєю професійною діяльністю мають досягти

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

можливості гнучко і легко керувати своїм тілом (танцюристи, актори, спортсмени, співаки), для всіх тих, що мають захворювання, пов'язані з порушенням функціонування шийного і, до певної міри, грудного відділів хребта. Александер був переконаний, що функціонування визначає звичка, а остання, щодо пози людини, не завжди є правильною. Нині вивчають і функціональні асиметрії людини [2]. Своїм завданням в роботі з клієнтами він бачив дослідження звичних поз, визначення причин, що заважають урівноваженню взаємодії голови і хребта та можливе покращення тілесних поз. «Александер вказував, що при правильній тілесній позі голова повинна вести тіло, спина – бути вільною від аномальних згинів і тиску, а підтримуючі скелетну основу м'язи повинні знаходитись в динамічній рівновазі» [3, с.230].

Водночас автор методу підкреслював, що мета клієнта не в тому, щоби включитися у будь-яку м'язову діяльність, а в тому, щоби реагуючи на спрямовуючі рухи вчителя і концентровано повторюючи формулу («Звільнити шию, щоб дати голові зсунутися вперед і вгору, щоб дозволити більше подовжитися і розширитися» [4, с. 39] надати тілу можливість автоматично і природно пристосуватись. Тобто запропонована дійсно тілесно-орієнтована психотерапевтична техніка, яка поєднує в собі як психологічні, так і фізичні елементи впливу на людину. Поряд з цим Александер застосовує легкі натискування руками на голову клієнта з метою розтягування м'язів задньої поверхні шиї [4]. Маніпуляції можуть проводитися і під час вставання зі стільця чи при ходьбі. З сучасних позицій можна стверджувати, що цей вплив покликаний сприяти засвоєнню учнем нової сенсорної інформації щодо взаємодії голови і хребта, яка буде супроводжуватись переживанням «кінестетичної легкості» [3], свободи рухів. Запам'ятавши її, клієнт певний час зможе самостійно утримувати чи віднаходити такі пози, що супроводжуються відповідними відчуттями.

Важливо наголосити на тому, що Александер мету свого методу бачив у розширенні усвідомлення звичних рухів (недосконалих) і заміні їх на природні. Тобто для досягнення психотерапевтичного ефекту необхідна активність і свідомість. Саме психофізична активність клієнта в своїй цілісності сприяє віднаходженню тих утисків і напружень у зв'язках і м'язах, що заважають ефективному відпочинку та діяльності. Зняття зазначених блоків надає можливість учню мати відчуття свободи та накопичувати досвід її досягнення. Отже, техніка Александра спрямована на корекцію негативних звичок щодо статури тіла (насамперед урівноважування взаємодії голови і хребта) і відповідних психологічних установок [2].

Серед вправ, що спрямовані на зміну форм тіла та розвиток його пластичності можна також виділити такі: «опустити голову», «звільнити руки» та інші. Багаторазове повторення цих рухів дозволяє досягти кумулятивного ефекту.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

Висновки. Отже, метод тілесно-орієнтованої психотерапії, розроблений Александером, базується на навчанні інтегрованих рухів, що урівноважують взаємодію голови і хребта.

Психологічною основою техніки є пошук нової сенсорної інформації, яка супроводжується переживанням «кінестетичної легкості» і свободи рухів.

Покращення усвідомлення рухів, активізація свідомості досягається також за рахунок повторення формули – звільнити шию, щоб дати голові зсунутися вперед і вверх, щоб дозволити більше подовжитися і розширитися.

Список використаних джерел

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина / Ф. Александер. – М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2004. – 336 с.
2. Основи тілесно-орієнтованих психотерапевтичних технік : навчально-методичний посібник / А. І. Шинкарук, Р. Т. Сімко, В. А. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2010. – 192 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика. Пер.с. англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
4. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Редактор-составитель В. Ю. Баскаков. 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 159 с.
5. Alexander, F. M. The use of the self. New York: Dutton, 1932.

О.А. Чиханцова

*кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Останні події в Україні, пов'язані з карантином через коронавірус призвели до різких змін життєдіяльності кожної людини, тому вивчення життєстійкості особистості є важливим напрямком сучасних психологічних досліджень, де на передній план постали проблеми якості життя людини, її психічного здоров'я, задоволеності собою, своєю працею та сім'єю. Значна увага таких досліджень зосереджується на вивченні ключових передумов, що дозволяють підтримувати ефективну взаємодію зі значущими людьми, досягати успіху в житті, бути щасливим навіть за наявності несприятливих обставин. Отже, життєстійкість особистості розглядається нами як психологічний аналог життєвого

стрижня людини, який відображає міру її подолання та адаптації внутрішніх та зовнішніх обставин, а також міру докладених зусиль по роботі над собою і над обставинами свого життя.

Ми розуміємо життєстійкість як багаторівневе, цілісне утворення, інтегральну властивість особистості, що включає рівні, відповідні ієрархічній структурі властивостей особистості. Життєстійкість, відповідно, є цілісною системою взаємовідносин людини зі світом.

Отже, життєстійкість є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції. Власне, життєстійкість виникла як модель відносин і стратегій, які разом сприяють перетворенню стресових обставин із потенційних невдач на можливості зростання особистості. У широкому сенсі життєстійкість є відображенням життєвої сили особистості, що дозволяє людині пережити тривогу, яка супроводжується вибором майбутнього, тобто невідомого, а не минулого, що вже не можливо змінити, у ситуацію екзистенціальної дилеми. Відповідно до поглядів С. Мадді, людина постійно робить вибір щодо свого минулого, яке є звичним та відомим, або майбутнього – нового та непередбачуваного, перебуваючи у стресовому стані. Життєстійкість виступає у цьому випадку необхідною особистісною властивістю, на яку людина може покластися при виборі свого майбутнього. Отже, людина навчається бачити в постійних змінах нові можливості та шляхи самореалізації й перспективи для особистісного зростання (Еммонс, 2004). Так, життєстійкість пов'язана зі стійкими переживаннями особистості навколишніх подій як цікавих (залученість), як результат особистісного вибору та ініціативи (контроль) та як важливого стимулу до прийняття нового (прийняття ризику) (Рассказова, 2006). У вузькому сенсі життєстійкість можна розглядати як особистісний потенціал, цілісне системне утворення, що дозволяє людині витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню рівновагу під час будь-якої діяльності. Життєстійкість сприяє саморегуляції діяльності не тільки в стресових умовах, але й під час одноманітної роботи.

Варто зазначити, що події та настрої, які відбуваються зараз в країні спричинили дослідження факторів, які впливають на рівень та розвиток життєстійкості особистості.

Вибірку нашого дослідження склали 110 осіб (чоловіки – 21,7%, жінки – 78,9%), які займаються різною професійною діяльністю, мають різний професійний стаж, а також є різні за віком (17-25 років – 57,8%; 26-45 років – 40,4%; 46-65 років – 1,8%).

Аналіз отриманих результатів дослідження ми здійснювали виходячи із розуміння життєстійкості особистості як цілісного інтегрального утворення, що включає ціннісно-смыслову та особистісну зумовленість проявів життєстійкості.

За рівнем життєстійкості вибірка досліджуваних була розподілена

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

таким чином: високий рівень – 43,6%, середній рівень – 35,5%, низький – 20,9%. Слід відмітити ціннісно-смилову зумовленість життєстійкості особистості, оскільки на рівні смисложиттєвих орієнтацій людина самовизначається у ставленні до смислу, або змісту власного життя. Вважаємо, що саме на цьому рівні вона приймає рішення щодо ставлення до життєвих обмежень. Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність значної кількості значимих зв'язків, що вказують на ціннісно-смилову зумовленість процесу життєстійкості особистості.

Загалом, із наведених даних видно, що всі показники життєстійкості пов'язані із смисловою зумовленістю життєстійкості. Зокрема, високі значення за шкалою контроль пов'язані з осмисленістю життя ($r = 0,623$; $p < 0,01$), цілями в житті ($r = 0,523$; $p < 0,01$), процесом життя ($r = 0,449$; $p < 0,01$), результатом життя ($r = 0,501$; $p < 0,01$), локусом контролю Я ($r = 0,411$; $p < 0,01$), локусом Життя ($r = 0,563$; $p < 0,01$). Це означає, що така особистість керується цілями, життя такої людини характеризується осмисленістю та процесом прийняття ризику. Відповідно, значно вищі кореляційні зв'язки загальної життєстійкості та смисло-життєвих орієнтацій на вибірці з високими показниками. Проте досліджуваним притаманна локалізація цілей у майбутньому, що надає їм життю більшої спрямованості й часової перспективи. Про це свідчать показники за шкалами «Цілі», «Осмисленість життя», «Локус контролю життя».

Особливості прояву життєстійкості вказують на рівень осмислення життя, що є результатом низки світоглядних переконань особистості щодо власного життя як цілого, включає в себе усвідомлення і переживання цілей у житті, самореалізації, особливе почуття здатності керувати своїм життям. Насамперед, слід зазначити, що життєстійкість виявляє зв'язки зі смисложиттєвими орієнтаціями як вищим рівнем самореалізації особистості. У респондентів простежується зв'язок життєстійкості з усіма шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій, тобто, щоб бути життєздатною людиною необхідно мати цілі в житті, сприймати сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, відчувати наскільки продуктивна і осмислена життя, мати уявлення про себе як сильної особистості, мати переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Можна стверджувати, що для кожної людини існує свій власний життєвий світ, опосередкований смислами, в контексті якого людина здійснює свій вибір, приймає рішення, вибудовує своє життя. Кожна життєва ситуація ставить людині умови для виживання, адаптації, самореалізації та ін. Спираючись на свої смисли, цінності, значущі установки, людина робить певний вибір, перебуваючи у певній діяльності, що визначається вчинком.

Отже, на основі емпіричних даних ми можемо зробити **висновок**, що рівень життєстійкості особистості впливає на життєдіяльність,

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

особливо в складних ситуаціях. Особливості розвитку життєстійкості та підтримка оптимального рівня цього ресурсу для власної ефективності більше пов'язані із світосприйняттям особистості, власними цілями, психічним здоров'ям та діяльністю.

Список використаних джерел

1. Рассказова, Е.И. (2012). Методы диагностики качества жизни в науках о человеке. *Вестник Московского Университета*. Серия 14. Психология, № 3. 95–107.
2. Чиксентмихайи, М.В. (2018). *В поисках потока: Психология включенности в повседневность*. Пер. с англ., 7 изд., Москва : Альпина нон-фикшн.
3. Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279–298. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167804266101>
4. Emmons, R.A. (2004). The Psychology of Gratitude: An Introduction. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Eds.), *Series in affective science. The psychology of gratitude*. Oxford University Press, 3–16. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0001>

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

І.Л. Білоус

*кандидат філологічних наук,
головний спеціаліст відділу двосторонніх угод та визнання
головного управління міжнародного співробітництва
директорату стратегічного планування та європейської інтеграції
Міністерства освіти і науки України,
магістрантка I курсу заочної форми навчання
спеціальності «Публічне управління та адміністрування»,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна*

**ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
СУЧАСНИХ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ**

Сьогодні висуває все нові вимоги до компетентності керівного складу в органах державної влади, оскільки назріла потреба в ефективних керівниках органів держуправління, що володіють задатками приймати рішення безконфліктно у спільній діяльності, які вміють адаптуватися до швидко мінливих соціально-економічних умов, емоційно гнучко реагувати в комунікативній взаємодії, вміють керувати емоціями інших людей або стримувати ці емоції, а це уможливорює лідеру об'єктивно оцінити потреби підлеглих, які можуть ховатися за безпосереднім проявом почуттів. Сильний гнів або депресія, наприклад, здатні підсилити егоцентричність керівника і перешкодити йому зрозуміти потреби оточуючих. Така людина не може розглянути ситуацію з різних точок зору.

Чимало класиків психології менеджменту вказують на необхідність емоційно-вольової регуляції управлінської діяльності, акцентується емоціогенний характер цього виду діяльності, викликаний стресогеном, високим ступенем відповідальності, інтенсивними міжособистісними відносинами, що вимагає ефективної емоційно-вольової регуляції. Тому при описові професійно-важливих якостей керівника дослідники перераховують властивості, що включають емоційні компоненти (А.М. Бандурко, Л.Д. Кудряшова, І.С. Мангут, Л.І. Уманський): емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, експресивна сензитивність, дієвість (що розуміється як здатність повести за собою людей, активізувати їх діяльність, знайти найкращі засоби емоційно-вольових впливів і правильно вибрати момент їх застосування), комунікативні управлінські здібності, які включають здібності управляти власними емоціями в спілкуванні та ін. [1; 4].

З огляду деяких досліджень помітно, що основні компоненти емоційного інтелекту в розрізненому вигляді присутні в різних класифікаціях професійно важливих якостей керівника, а це уможливорює

припустити, що високий рівень готовності керівника до управлінської діяльності передбачає наявність у нього розвиненого емоційного інтелекту [1; 2; 7].

Перед керівниками органів державної влади постають завдання вміння здійснювати активний пошук необхідної для прийняття рішень інформації; розпізнавати емоційні стани співрозмовника, адекватно інтерпретувати зміст отриманих відомостей з урахуванням їх характеру, ступеня повноти і достовірності, наявності «прихованого сенсу», спроб маніпуляції. Керівник повинен так взаємодіяти зі своїми колегами, партнерами, підлеглими, керівництвом, щоб досягати намічених цілей та отримувати необхідний результат [1; 4; 6].

Отже, здібності керівника розпізнавати і інтерпретувати емоції, що виникають під час діяльності, використовувати їх для вирішення управлінських завдань в їх взаємозв'язку із ефективністю діяльності організації загалом є важливими професійними вміннями. Виявлення рівня емоційного інтелекту при професійному відборі, атестації, можливість його розвитку в ході підготовки управлінських кадрів дозволять більш якісно вирішувати завдання, які стоять перед сучасним суспільством і державою.

За результатами дослідження Т.А. Панкова підтверджує наявність взаємозв'язку між рівнем емоційної компетентності керівника і ефективністю його діяльності, оскільки встановлено, що рівень емоційного інтелекту більше позначається на ефективності діяльності тих керівників, які вважають за краще демократичний стиль управління [1; 3].

Для керівника володіти розвиненим емоційним мисленням, бути емоційно мислячим означає думати над емоціями, аналізувати, усвідомлювати їх і, тобто, керувати ними, а це називається інтелектуалізацією емоцій. Коли емоційно компетентний керівник стикається з емоційною проблемою, він переводить її в інтелектуальне завдання і вирішує саме як завдання. Емоційна проблема заважає, докучає, а інтелектуальне завдання підлягає вирішенню, чим займався дослідник емоційного інтелекту Д. Гоулман, який переконливо довів важливість емоційного інтелекту для керівників [1; 6].

На думку М.В. Сіцінської, одним із найбільш поширених різновидів професійної деформації державних службовців виступає професійне «вигорання» в органах державної влади, а однією із форм психологічного захисту суб'єкта професійної діяльності від надмірного напруження є синдром емоційного «вигорання», що припускає повне або часткове виключення емоцій у відповідь на обрані впливи, які травмують психіку.

Саме розвиток емоційної компетентності у керівників органів державної влади сприятиме зменшенню ймовірності емоційного вигорання як однієї з основних форм професійних деформацій у цій професії. Саме тому популярними є зараз тренінгові програми розвитку емоційного інтелекту саме держслужбовців [1; 5; 7].

Керівникам органів державної влади для набуття вмінь в управлінні своїми емоціями та ефективного впливу на емоційну сферу співробітників

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

вкрай потрібно організоване навчання в системі підвищення кваліфікації. Не забуваючи про те, що сам по собі процес навчання повинен бути дуже «емоційним», особливо для дорослих людей.

Емоційну компетентність можна розвинути та відтреноувати. Причому на відміну від IQ, який можна підвищувати, тільки до певного віку (років до 25-30), а далі просто накопичувати знання, то EQ можливо розвивати упродовж усього життя. Для цього необхідні ефективні програми розвитку EQ, якимось новим стратегічним баченням процесу навчання та розвитку персоналу, зокрема, керівників всіх рангів [1; 7].

В умовах сьогодення розвиток емоційної компетентності керівників органів державної влади вимагає зміни глибинних схем поведінки (формування нових поведінкових схем на досить глибокому емоційному рівні). Для досягнення ефективності така програма розвитку повинна бути досить тривалою і поєднувати в собі різні види активного навчання. У наявності програми розвитку емоційної компетентності керівників (так званий EQ-підхід дозволяє розвивати управлінський потенціал керівників за рахунок оволодіння навичками емоційної компетентності), використання якого при навчанні будь-яким навичкам необхідно приділяти особливу увагу тому, який вони мають емоційний зміст. Програма повинна містити мінімальну кількість теоретичного матеріалу та бути орієнтованою на напрацювання конкретних практичних навичок.

Отже, оптимістичний та енергійний керівник здатний підвищити активність всієї організації, а його чуйність та вміння налагодити взаємодію допомагають мотивувати, надихати і об'єднати співробітників. Насамперед емоційний інтелект допомагає керівникові розвивати персонал і підтримувати високу самооцінку кожного співробітника. Емоційно компетентний лідер створює атмосферу довіри і поваги, наповнює сенсом роботу підлеглих з метою не лише задовольнити особистісні потреби, а принести максимальну результативність організації.

Висновки. Емоційна компетентність є інтегральною значущою властивістю сучасного професіонала, яку можна і необхідно успішно розвивати з метою створення більш гармонійної Я-концепції фахівця. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців сприятиме їхньому професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, запобіганню «емоційного вигорання», гармонійному функціонуванню у соціумі, життєвим досягненням. Емоційна компетентність спонукатиме цілісному прогресивному розвитку емоційної сфери особистості, вона збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності людини в усіх сферах життя, відображає емоційну зрілість особистості, об'єднуючи в собі інтелектуальні та регулятивні складові психіки.

Список використаних джерел

1. Івашкевич Е.З., Нінадовська А.І. Значення емоційної компетентності в професійній діяльності керівників органів державної влади. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія :*

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

- Психологічні науки*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 10. С. 65–72.
2. Нінадовська А.І. Психологічні особливості емоційної компетентності керівників органів державної влади. *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі, 15 лютого 2019 р. : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С.113–116.
3. Панкова Т.А. Роль емоціонального інтелекта в ефективності діяльності керівника. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2010. № 2(10).
4. Bar-On R. Emotional intelligence. *Emotional quotient inventory*. Toronto, 1997.
5. Buck R. Motivation emotion and cognition : A developmental-interactionist view. *International review of studies on emotion*. Chichester: Wiley, 1991. V.1. P. 101–142.
6. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 512 p.
7. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York : McGrew-Hill, 1967. 212 p.

Г.В. Чуйко

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна*

А.М. Філійович

*магістрант 5 курсу спеціальності «Психологія»,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна*

ФЕНОМЕН КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Впродовж життя людина постійно спілкується з іншими людьми: для вирішення більшості навіть незначних проблем їй потрібна підтримка і допомога, що досягається на основі взаєморозуміння та прояву толерантності особистості у спілкуванні. Тому актуальність дослідження комунікативної толерантності не викликає сумніву, адже саме від цієї властивості особистості значною мірою залежить як якість та ефективність комунікативного процесу, так і можливість досягнення його позитивного і бажаного обома сторонами спілкування результату. Тоді як для професії психолога комунікативна толерантність є професійно важливою якістю.

Проблема комунікативної толерантності в психології з'явилася відносно недавно, проте про її важливість свідчить, зокрема, значна кількість наукових досліджень, що вивчають даний феномен (Абрамян, 2009; Шустова, 2015; Панасенко, 2019; Гладуш, 2011; Шаюк, 2010; Балданова, 2018; Русакова, 2013; Есипов, 2017 і багато ін.). Однак, зазначимо, що при великому обсягу наукової літератури з проблеми

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

толерантності та комунікативної толерантності, єдина цілісна теорія комунікативної толерантності досі відсутня, що й передбачає продовження дослідження даного феномену.

Тому *мета* цієї статті – здійснити теоретичний аналіз розуміння поняття комунікативної толерантності в психології.

Перш, ніж аналізувати феномен комунікативної толерантності, необхідно коротко зупинитися на розгляді початкового поняття – толерантності. Тут варто зазначити, що в наукових джерелах існує величезна кількість різних визначень поняття толерантності, що відрізняються суб'єктивним авторським акцентуванням ключової складової у кожному з них, проте, ми цілком погоджуємося з думкою Л.П. Шустової, що досить повне визначення толерантності належить І.В. Понкіну, для якого вона виявляється «щирою, усвідомлено поважною терпимістю, специфічною психологічною установкою, що орієнтує на шанобливе сприйняття чужої етнічної чи релігійної самобутності, інших культур, звичаїв і способу життя, моральних цінностей, світоглядних переконань і думок, проявів людської індивідуальності як гідних поваги. Толерантність пов'язана з ... прагненням до мирного співіснування і взаєморозуміння» (Шустова, 2015).

А.К. Абрамян, узагальнюючи свій розгляд наукового розуміння даного феномену, зазначає, що толерантність розглядається як моральна якість особистості, що є умовою взаєностосунків і проявляється як прагнення до діалогу з Іншим. Це прагнення досягти взаєморозуміння, узгодженості поглядів за відсутності тиску на партнера. Проте вона не тотожна байдужості, що упускає з поля зору «чуйність і увагу до партнера, прояв емпатії, доброзичливості... Толерантність свідчить про відкритість учасників діалогу, про їх “взаємну проникність» (Абрамян, 2009: 7). На нашу думку, так науковець виходить на поняття «*комунікативна толерантність*».

Комунікативна толерантність, згідно В.В. Бойка, – це «характеристика ступеня вразливості особистості до неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів та вчинків партнерів по взаємодії», що зумовлюється «як свідомими, так і несвідомими реакціями людини на відмінності між її особистісними підструктурами й елементами особистісних підструктур партнера» зі спілкування або стереотипного його бачення, що «сформувалися в її свідомості» (Панасенко, 2019). Вчений вважає, що комунікативна толерантність проявляється, «коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості й особистості партнера зі спілкування, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей» (Гладуш, 2011: 244).

В.В. Бойко виділив рівні комунікативної толерантності: рівень ситуативної комунікативної толерантності, що фіксується у ставленні особистості до конкретної іншої людини; рівень типологічної комунікативної толерантності, який виявляється у ставленні людини до особистостей або груп людей збірного типу; рівень професійної

толерантності, котрий проявляється у ставленні до «збірних типів людей», з якими людині доводиться мати справу відповідно до змісту своєї професійної діяльності; рівень загальної комунікативної толерантності, тобто ставлення до людей взагалі (Панасенко, 2019 : 135). І.В. Крутова натомість визначила такі рівні прояву комунікативної толерантності: 1) рівень мимовільного стримування негативного реагування на морально значимий фактор; 2) рівень готовності до взаєморозуміння та розуміння іншого, визнання за ним права на існування; 3) рівень критичного діалогу і розширення власного досвіду на основі критичного осмислення (Абрамян, 2009).

Е.А. Панасенко пропонує тлумачити комунікативну толерантність «як усвідомлені й активні комунікативні зв'язки, що виникають між суб'єктами взаємодії в процесі їхнього ... життя й діяльності та ґрунтуються на прийнятті іншої людини як цінності, її праві бути іншою, готовності зрозуміти феноменальний світ іншої людини і здатності зберегти свою індивідуальність» (Панасенко, 2019 : 138). На думку О.Я. Шаюк, комунікативна толерантність зумовлена наявністю у свідомості людини толерантної установки щодо дотримання правил гуманної поведінки і коректного (тобто тактовного і ввічливого) спілкування (Шаюк, 2010). С.В. Русакова вважає, що комунікативна толерантність – це «психосоціальна характеристика особистості, що проявляється при взаємодії особистості з оточуючими людьми, характеризується безконфліктною комунікативною поведінкою і прийняттям різних якостей і вчинків суб'єктів для досягнення позитивних цілей» (Русакова, 2013 : 13).

Найбільш повне визначення комунікативної толерантності дає Є.А. Балданова, яка визначає її як соціально-значущу якість особистості, що проявляється у повсякденному міжособистісному спілкуванні, шанобливому ставленні до поглядів, звичаїв, звичок та уподобань інших людей; прагнення до діалогу та співпраці, до позитивної оцінки оточуючих, згоди з їх думкою; в емпатії та емоційній гнучкості реакцій; в наявності адекватної поведінки в нестандартних ситуаціях, розумінні іншої точки зору, умінні прощати чужі помилки; переносити неприємні або неприйнятні вчинки партнерів зі спілкування (Балданова, 2018 : 35).

У структурі комунікативної толерантності В. В. Бойко виділяє такі її підструктури: ціннісно-орієнтаційну, інтелектуальну, етичну, естетичну, сенсорну, емоційну, характерологічну, енергодинамічну, алгоритмічну та функціональну (Есипов, 2017). Тоді як О.О. Калач вважає, що комунікативна толерантність характеризується дворівневою структурою: 1) рівнем усвідомлення, що проявляється як ставлення особистості і 2) рівнем поведінки як свідомої дії або вчинку (Русакова, 2013).

Ми ж приєднуємося до думки Н.О. Асташової, яка, вважаючи комунікативну толерантність проявом загальної толерантності, приходиться до висновку, що вона складається з тих самих компонентів: когнітивного (уявлення людини про толерантну взаємодію), емоційного (переживання, що стосуються об'єктів комунікативної толерантності і процесу

спілкування) та поведінкового (схильність до поведінки співробітництва) (Есипов, 2017).

Висновки. Отже, комунікативна толерантність – це соціально-психологічна характеристика людини, що проявляється як доброзичливе й неупереджене ставлення до іншої людини (яка може відрізнятися від комунікатора за різними ознаками, проте так само не чинить зла чи шкоди, не порушує моральних норм, має право на власні погляди і переконання, життєві принципи і ціннісні орієнтації, та свободу жити власним життям), заради досягнення порозуміння у спілкуванні та згоди – в його результаті.

Список використаних джерел

1. Абрамян А.К. Толерантность как социально значимая ценность. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2009. № 2. С.3–12.
2. Балданова Е.А. Модель процесса развития коммуникативной толерантности. *Вестник ВГУИТ*. 2018. № 80 (1(75)). С. 110-116. DOI: <http://doi.org/10.20914/2310-1202-2018-1-110-116>
3. Гладуш Г.В. Формування толерантності як основи позитивних міжособистісних стосунків у підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Т. 12. С. 241–249. DOI: [10.32626/2227-6246.2011-12.%p](https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12.%p).
4. Есипов М.А. Содержание и структура феномена коммуникативной толерантности в отечественных психолого-педагогических исследованиях. *Мир науки*. 2017, Т. 5, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf> (дата звернення: 20.01.2020).
5. Панасенко Е. Формування комунікативної толерантності у майбутніх практичних психологів: теоретико-прикладний аспект. *Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти*. 2019. № 10. С. 127–140. DOI: [10.31865/2414-9292.10.2019.182169](https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182169).
6. Русакова С.В. Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия. *Вестник КГУ. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2013. № 19 (1). С. 10-13.
7. Шаюк О. Толерантність як сутнісна характеристика професійного спілкування. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2(40). С.169–177.
8. Шустова Л.П. Феномен толерантности в философских и психолого-педагогических науках. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–19, С. 4324–4328. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37952> (дата звернення: 20.01.2020).

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ
ОСОБИСТОСТІ**

Д.І. Куриця

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

Н.М. Гончарук

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Основна задача на етапі ранньої юності – вибір професії, соціальне та особистісне самовизначення. До моменту закінчення школи юнаки та дівчата мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Йдеться про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які б дали змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, в майбутній сім'ї. Провідною на цьому етапі стає навчально-професійна діяльність.

Проблема цього періоду – вибір індивідуальної лінії поведінки, здатної вибудувувати систему цінностей, яка, хай і не в повній мірі, але відмінна від батьківської. У старшокласників ми бачимо вже свідоме ставлення до своїх вчинків, їх наслідків для себе та інших членів суспільства.

Рівень відносин у цьому віці характеризується такими функціонально-психічними структурами, де конкретні уявлення про об'єкти відносин змінюються на абстрактні та принципові. У ході розвитку узагальнюються відносини і об'єкти цих відносин, потреба у спілкуванні виступає як ставлення до групи людей, суспільства [3]. Усвідомлення й додержання молодими людьми певних норм поведінки, прийнятих у нашому суспільстві, оцінка відповідності або суперечності своїх і чужих дій, намірів і вчинків цим нормам, а також вироблення свого ставлення до суспільних подій і суспільного життя породжує глибокі, міцні й тривалі моральні емоції. Вони різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. Так, характеризуючи людину у віці 16–18 років, Ж. Піаже підкреслює, що об'єктом її роздумів стає світ майбутніх можливостей, вибір професії, вибір пари для подружнього життя, контакт із соціальними групами, менш конкретними і визначеними, ніж сім'я або друзі. Основна внутрішня позиція старшокласників виявляється в тих зрушеннях, які відбуваються в мотиваційній сфері їх діяльності.

формуванні й інших психічних властивостей.

При наявності формалізму деякі позитивні риси характеру можуть перетворюватися в негативні: прагнення до принциповості – у нетерпимість, грубість; здорова критика – у критиканство; ввічливість – у підлабузництво; прагнення до незалежності – у свавілля; потяг до романтики і героїзму – інколи в хуліганство.

Світогляд починає регулювати взаємини юнаків і дівчат, впливати на формування їх ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього. Формування світогляду, пов'язане з потребою самовизначення, породжує певну спрямованість особистості старшого школяра і позначається на всіх психічних процесах і функціях. Основою формування світогляду в старшокласників є перехід до понятійного пізнання ними об'єктивної дійсності. Зміст знань, засвоєваних учнями в старших класах, активний характер учбової діяльності поєднаної з працею, участю в суспільно-політичному житті, є факторами формування їх наукових, політичних, моральних і естетичних поглядів [3].

Виробленню цілісної системи світорозуміння сприяє поєднання теоретичних знань з практикою, з життєвим досвідом. Існує тісний зв'язок між формуванням особистості, її емоціями та інтелектуальним розвитком. Внаслідок зростання інтелектуальних можливостей, молодь починає цікавитися загальнолюдськими проблемами, що викликає специфічне порушення емоційної рівноваги. Оскільки це період планування власного життя, входження в суспільство, в юнака виникають питання, які стимулюють інтелект [3].

Характеризуючи світогляд молоді, треба зважати й на фази його формування. Система ціннісних орієнтацій молоді загалом наближається до тієї, яка визнається дорослими. На новий щабель підноситься свідомо регуляція особистістю своїх дій і вчинків, свого ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до себе самої. Вирішальними спонуканнями їх поведінки стають мотиви, пов'язані з поглядами і переконаннями як складовими частинами світогляду молодої людини. Уся система її потреб і прагнень упорядковується, інтегрується світоглядом який у неї формується. Особистість поступово піднімається на вищий рівень пізнання себе, продовжують розвиватися такі форми прояву самосвідомості, як самокритика, відповідальність за свої дії і вчинки, почуття обов'язку, власної гідності, самоконтроль, самодисципліна.

Формується вміння особистості обирати доцільні форми поведінки в різних ситуаціях виходячи з власних моральних настанов і переконань. В ранньому юнацькому віці в особистості формується потреба діяти і поводити себе відповідно до своїх моральних принципів і переконань. Звідси виникає і потреба в набуванні моральних знань. Зрозуміло, моральна цінність поведінки залежить, при цьому, не тільки від наявності моральних поглядів, а й від практичного морального досвіду особистості [2].

Старшокласники намагаються розкривати зміст найскладніших моральних понять і роблять це досить успішно, виявляючи своє розуміння у чітких і досить повних формулюваннях. Розкриваючи поняття чесності й

інших моральних якостей, старшокласники включають їх у певну систему позитивних рис і протиставляють негативним рисам людини, намагаються визначити зв'язок кожної якості з іншими якостями характеру, її роль у загальній моральній характеристиці особистості. Вони не тільки висловлюють свої оцінні судження, а й виявляють емоційне ставлення до тих чи інших якостей, схвалюють позитивне, засуджують негативне. Це свідчить про те, що моральні поняття стають справжнім надбанням їх особистості.

Становлення моральних якостей старшокласників тісно пов'язане з формуванням їх моральних ідеалів. Усвідомлені моральні ідеали стають для них критерієм оцінки своїх і чужих дій та вчинків, основою розв'язання проблемних життєвих питань. У моральних ідеалах виявляється внутрішня позиція особистості як члена суспільства. Вони виступають як зразок, за яким учні починають свідомо займатися самовихованням і самовдосконаленням своєї особистості. Тому пошук ідеалу в старшокласників тісно пов'язаний з їх прагненням до самовизначення, з пошуками свого місця в суспільному житті [1].

Ідеали старшокласників стають більш узагальненими, здебільшого вони усвідомлюються ними вже не у вигляді образу конкретної особи, а як певна система вимог до моральних якостей особистості. Проте якості, втілені в моральному ідеалі, не є зовсім абстрактними. Вони персоніфікуються як узагальнений образ або група образів, які не мають будь-якої однозначної індивідуалізації. Тому старшокласники, в яких склалися такі ідеали, не можуть відповісти на запитання: «Хто твій ідеал?» Ця тенденція до пошуку узагальненого ідеалу виразно виявилася в психологічних дослідженнях читацьких інтересів старшокласників. У більшості випадків герої, яких вони знали, не задовольняли повністю їх вимог до ідеалу. Старшокласники намагалися сконструювати новий образ, в якому поєднувались би риси кількох літературних персонажів. Пошуки ідеалу в період ранньої юності стають більш цілеспрямованими, коли учні володіють самим поняттям ідеалу, розуміють його істотні ознаки та його значення для людини. Чим краще учні засвоюють поняття ідеалу, тим сильніше виявляється в них потреба в активному його досягненні.

Висновки. Аналіз характеристики ціннісних орієнтацій підліткового віку дає можливість стверджувати, що з одного боку підлітковість – це вік соціалізації, входження в світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального та неповторного «Я».

Список використаних джерел

1. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посібник. Київ : Прогрес, 2001. 416 с.
2. Заброцький М.М. Вікова психологія : Навч. посібник. 2-ге вид., виправлене і доповнене. Київ : МАУП, 2002. 104 с.
3. Москаленко О.В. До історії дослідження проблеми розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості. Вісник НТУУ «КПІ». Київ : НТУУ «КПІ», 2010. Вип. 1.

О.С. Штепа

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПЕРСОНАЛІСТИЧНОГО ТА ОНТОЛОГІЧНОГО ЕКЗИСТЕНЦІЮВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У неklasичній психології екзистенціювання окреслено, як «сміслові утворення, що виражають ціннісне ставлення людини до світу, до себе та інших людей» (2016: 199), а також схарактеризовано як одна із здатностей людини, що визначає її роботу над власною особистістю і увиразнюється через автентичність і життєву позицію (Савчин, 2016: 195, 199). Водночас, утвердження цінностей може здійснюватись, як у персоналістичний, так і онтологічний способи (Шумский, 2009: 186, 187). Персоналістичний кшталт характеристики екзистенції стверджує, що сутність людини зумовлює її спосіб буття, тобто особа повертається до тих цінностей, що кореспондують з її незмінною автентичністю. Онтологічний напрям обґрунтовує, що спосіб буття визначає сутність особистості, відтак людина не утверджує цінності, а виявляє через них власний вибір. Ймовірно, обидва способи екзистенціювання можуть бути властиві особистості і реалізовуватись нею. Вважаємо, що інтерпретація особою певних значущостей для неї відбувається за допомогою психологічних ресурсів як екзистенціально-когнітивних кодів (Штепа, 2019: 92).

Ми припустили, що спосіб екзистенціювання може бути ресурсно зумовлений, а саме: ресурси визначають спрямування трансльованих автентичністю цінностей до персоналістичного або онтологічного річища. Для перевірки висунутої гіпотези було реалізовано емпіричне дослідження, у якому взяли участь 367 осіб віком 22-52 років ($M=38,1$) (з них 59% жінок, 41% чоловіків). Персоналістичний кшталт екзистенціювання було встановлено за шкалою екзистенції (Existenzskala) А. Ленгле та К. Орглера (адаптація С. Кривцової), що змістово утверджує персоналістичний підхід до характеристики екзистенції; онтологічний – за допомогою тесту екзистенціальних мотивацій Б. Шумського, Є. Уколової, Є. Осіна, Я. Лупандіної, у якому ми вбачаємо можливість онтологічної інтерпретації екзистенції. Цінності визначено за опитувальником мотиваційних цінностей (адаптація І. Семків методики PVQ Ш. Шварца). Психологічні ресурси визначено за допомогою опитувальника психологічної ресурсності О. Штепи. Життєву позицію інтерпретовано на основі даних опитувальника етичних позицій А. Федорова, І. Бадієва. Психологічна діагностика рефлексії була здійснена за допомогою опитувальника рефлексії Д. Леонтьєва, Є. Осіна.

За результатами дискримінантного та класифікаційного аналізу визначено вміст персоналістичного і онтологічного способів екзистенціювання:

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

1) дискримінанта модель автентичності містить мотиваційні цінності універсалізму і традиції, а також ресурси впевненості у собі, роботи над собою, любові, знання власних ресурсів, уміння вміщувати власні ресурси (коректність дискримінування становить 87,6%, Wilks' Lambda 0,93);

2) дискримінанті моделі, як персоналістичного, так і онтологічного способу екзистенціювання містять мотиваційні цінності доброзичливості і самостійності, а також психологічні ресурси допомоги іншим, прагнення мудрості, віри у добро, відповідальності, уміння вміщувати власні психологічні ресурси (коректність дискримінування становить відповідно 68%, Wilks' Lambda 0,47; 90%, Wilks' Lambda 0,42). Водночас, оригінальним вмістом дискримінантної моделі персоналістичного способу екзистенціювання є мотиваційні цінності конформізму, традиції, стимуляції, а також знання власних ресурсів і уміння їх вміщувати. Оригінальним вмістом дискримінантної моделі онтологічного способу екзистенціювання є мотиваційна цінність універсалізму і психологічні ресурси доброти до людей, успіху, творчості, любові, роботи над собою, впевненості у собі;

3) серед ресурсів, що входять до дискримінантної моделі автентичності і є предикторами мотиваційних цінностей традиції, універсалізму, доброзичливості відповідно є такі: впевненість у собі (85%; 63%; 87%), любов (79%; 65%; 99%), робота над собою (50%; 87%; 56%), знання власних ресурсів (79%; 74%; 76%), уміння вміщувати власні ресурси (100%; 84%; 93%). Для мотиваційних цінностей доброзичливості і універсалізму ресурсами-предикторами у 100% є відповідно творчість і відповідальність.

4) за допомогою регресійного аналізу визначено, що чинниками такої компоненти етичної позиції, як ідеалізм, є мотиваційна цінність доброзичливості ($p < 0,05$) і психологічні ресурси віри у добро, самореалізації у професії, уміння вміщувати власні ресурси, уміння оновлювати власні ресурси, відсутність знання власних ресурсів ($p < 0,01$). Чинниками такої компоненти етичної позиції, як релятивізм, є лише мотиваційні цінності доброзичливості ($p < 0,01$) і досягнення ($p < 0,05$).

5) за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу було встановлено, що системна рефлексія зумовлює зміни усіх психологічних ресурсів ($p < 0,01$) і мотиваційних цінностей доброзичливості ($p < 0,05$) і самостійності ($p < 0,1$).

Узагальнення результатів дослідження дає змогу стверджувати, що психологічними ресурсами автентичності є впевненість у собі, любов, робота над собою, знання власних ресурсів, уміння вміщувати власні ресурси. Своєю чергою, ці ресурси з різною силою є предикторами таких виражених в автентичності мотиваційних цінностей, як традиція та універсалізм. Водночас, традиція є мотиваційною цінністю персоналістичного способу екзистенціювання, а універсалізм – онтологічного. Життєву позицію, як результат екзистенціювання, зумовлюють такі психологічні ресурси, як віра у добро, самореалізація у

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

професії, знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати, а також мотиваційні цінності доброзичливості і досягнення.

Мотиваційна цінність доброзичливості не визначається за автентичну, хоча ця цінність зумовлена системною рефлексією, акцептована обома способами екзистенціювання і є чинником життєвої позиції.

Висновки. Результати дослідження стверджують, що екзистенціювання здійснюється, як у персоналістичний, так і в онтологічний способи. Водночас один з психологічних ресурсів автентичності – любов – зумовлює увиразнення нового локусу обох способів екзистенціювання – доброзичливості. Ми схильні інтерпретувати нового ресурсно зумовленого локусу екзистенціювання, як зміни автентичності особистості. Відтак, за результатами дослідження маємо констатувати, що спосіб буття визначає сутність особистості. Відповідно, психологічні ресурси означених двох способів екзистенціювання є одні й ті самі, що їх містить автентичність. Водночас інтерпретативний характер психологічних ресурсів дає змогу автентичності інкорпорувати нові цінності, які, своєю чергою її змінюють. Вказане дає підстави стверджувати, що онтологічний спосіб екзистенціювання є для особистості самовизначувальним, персоналістичний – самоконстатувальним, а психологічні ресурси забезпечують можливість самоінтерпретування. Ймовірно, за зміни автентичності психологічні ресурси-предиктори мотиваційних цінностей можуть набувати інших значень. Психологічними ресурсами екзистенціювання допустимо означити ті, що трансюються її автентичністю і є предикторами визначуваних нею цінностей-чинників життєвої позиції.

Список використаних джерел

1. Савчин, М. (2016). Здатності особистості: монографія. Київ : ВЦ «Академія», 288с.
2. Штепа, О.С. (2019). Ресурсна та мотиваційна актуалізація чуття самоефективності. *Здоров'я у мультидисциплінарному дискурсі : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Львів, 11-13 квітня 2019р. Львів : Український католицький університет. С.91–94.
3. Шумский, В.Б. (2009). Онтологическое и персоналистическое направления в экзистенциальной психологии: сравнительный анализ. *Экзистенциальный анализ*. №1. Бюллетень. Москва. С. 181–198.

Я.Я. Восвідко

*студентка V курсу факультету історії,
політології та міжнародних відносин,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*
Науковий керівник: І.І. Макух-Федоркова,
*кандидат політичних наук,
доцент кафедри міжнародної інформації,
Чернівці, Україна*

РЕКЛАМА ЯК ВИД ПРОПАГАНДИ. РІВНІ ВПЛИВУ РЕКЛАМНОГО ПРОДУКТУ НА СВІДОМІСТЬ ЛЮДИНИ

Реклама завжди виступала рушійною силою торгівлі. Вона сприяла інформуванню споживачів про нові товари та послуги, з метою стимулювати продажі зараз чи в майбутньому. Проте реклама здатна відігравати не лише інформативну функцію, але й впливати на споживача та мотивувати його до певного вибору чи покупки. Реклама є могутнім засобом впливу та маніпуляції людиною, її смаками та бажаннями. Реклама здатна формувати і змінювати світогляд і поведінку людей.

Слід зазначити, що реклама, певною мірою, є одним із проявів маніпуляції. Адже реклама, за великим рахунком, є засобом психологічного програмування аудиторії, без їх згоди та бажання. Реклама має спонукати аудиторію сприймати продукт чи фірму у вигідному позитивному світлі, мотивувати до покупки чи прояву підтримки товару.

Як і будь-який вплив на свідомість, потрібно, щоб рекламна маніпуляція відбувалася приховано, а повідомлення сприймалося як інформування. Для цього реклама звертається до здобутків пропаганди та маніпуляції свідомістю. Прихований вплив на людську свідомість може відбуватися на декількох рівнях. Головною метою є те, що аби вплив досягнув підсвідомого. Тільки «заволодівши» підсвідомим маніпулятор зможе вплинути на свідоме, на його рішення та дії, не викликаючи при цьому підозри. Опираючись на дослідження української маркетологині Беркутової Тетяни, можна виділити три рівні рекламних маніпуляцій:

1) Когнітивний рівень – мета реклами на цьому рівні полягає у подачі інформації таким чином, аби після осмислення/аналізу та обговорення, об'єкт впливу засвоїв правильну для маніпулятора точку зору. Головна ідея маніпулятивного впливу подається в сирому, неготовому вигляді. Як наслідок, людина приходить до певної думки про товар «самостійно». Така думка – приймається на віру, і не піддається когнітивному аналізу, адже отримана на основі «власних» досліджень, тому такого роду вплив досягає успіху.

2) Афективний – мета реклами, що впливає на цьому рівні полягає у

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

тому, щоб створити образ товару, відношення до нього, шляхом вкорінення товару в певну ситуацію. Мається на увазі, що товар починає асоціюватися не з властивостями товару, а з моментами та ситуаціями з життя. В такий спосіб реклама створює кліше, і коли ми наближаємося до такої ситуації, ми починаємо відчувати потребу в цьому товарі, інакше нас не покине відчуття пустоти, наче чогось не вистачає. Тому вплив на цьому рівні полягає в повторюваності та стійкості картинки, де фігурує товар.

3) Сугестивний – на цьому рівні реклама виконує функції навіювання та програмування. Методи цього рівня поширюють готову, проаналізовану інформацію, яка вже не потребує аналізу, і вдало його оминає. Ідея в прямому повідомленні інформації, донесення її до підсвідомості об'єкта впливу. За допомогою вкорінення повідомлення на сугестивному рівні, маніпулятор може впливати на рішення, судження та поведінку іншої людини, оминаючи раціональний аналіз ситуації об'єктом. Досить часто такі методи є підсилені емоційно, що дозволяє ввести людину в стан, сприятливий для навіювання.

Висновки. Варто констатувати, що реклама була та надалі залишається основним носієм розповсюдження інформації про товар чи фірму, проте мета сучасної реклами вже полягає не просто в інформуванні аудиторії, а у мотивації до певних дій. Сучасна реклама спонукає до покупки, при цьому може нічого не повідомляти покупцю про рекламований товар, адже аудиторія платить не за товар, а за стиль життя, який йде в комплекті із ним.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н.Ю. Соціальна психологія в рекламі. Київ. 2006. 384 с.
2. Белгородский А.А. Манипулятивные методы в рекламе. *Маркетинг в России и за рубежом*, №6. Москва. 2005.
3. Надеин А. Технология рекламного взрыва. *Рекламные идеи –Yes!* №2. Москва. 2002.
4. Різун В.В. Маси. [Режим доступу]: <https://studfile.net/preview/2266498/>

В.М. Даценко

*старший викладач кафедри психології та педагогіки,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
Полтава, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Перехід до нової соціальної ролі, ролі студента, зміна шкільної обстановки на незнайому вузівську вимагає часу для адаптації. Це

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

пов'язано з тим, що життя студента будується по інших нормах і правилах: зростає відчуття відповідальності за те, як складеться подальше життя, нерідко ці процеси пов'язані і з відривом від «домівки». Адаптація студентів – це комплексний процес, обумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів [1]. Такі дослідники як С. Ворожбит, А. Андреева розуміють адаптацію до навчання у ЗВО як комплексний й динамічний процес, що полягає у взаємодії суб'єктивних та об'єктивних соціально-психологічних, психічних, психофізіологічних чинників [3]. Це вказує на те, що адаптація до навчання у закладах вищої освіти являє собою багатоаспектне включення студентів у нове соціальне середовище, а також систему вимог. І. Бех і В. Гамов, виділяють внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на процес навчання і адаптацію студентів. Зокрема В. Гамов [2] характеризує зовнішні чинники як: ті, що пов'язані з новими обставинами і нормами життя, так і ті, що пов'язані з включенням в нові соціальні стосунки, появою нової референтної групи.

Численні дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах навчання у виші, дозволяють виділити наступні головні труднощі: переживання, пов'язані з перехідним періодом від шкільного до дорослого життя; невизначеність мотивації вибору професії; недостатню психологічну готовність до самостійного життя, відмову брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності [3].

Безперечно, з перших днів навчання у ЗВО студентам повинна надаватись психолого-педагогічна підтримка, яку можна представити, як систему спільних дій, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем) студентів, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній. У Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» психологічною службою впродовж I-го семестру проводиться цикл тренінгових занять, під час яких студенти налагоджують контакти між собою, співпрацюють в парах, демонструють емоційне включення. Учасники при взаємодії, визначають коло спільних інтересів, вподобань, одностумців по групі, розвивають соціальні навички, навички групової взаємодії. Дані заходи сприяють зниженню рівня тривожності, створенню позитивного мікроклімату у групі, прийняття себе та інших.

Щоб детальніше дослідити рівень адаптації у групах, застосовуються проєктивні методики, а саме: методика діагностики соціально-психологічної адаптованості Р. Даймонда і К. Роджерса (адаптація О.К. Осницького), методика діагностики самооцінки рівня прояву реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілберга (модифікація Ю.Л. Ханіна), *методика вивчення психологічного клімату в колективі А.М. Лутюшкіна*. Варто звернути увагу на роль куратора групи. З цією метою доцільно забезпечити його методичними матеріалами з

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

основ самостійної роботи, та інших елементів, що складають культуру навчальної діяльності студента. Ознайомити з основними засадами психологічної підтримки в стресових ситуаціях.

Загальні рекомендації кураторам щодо коригування найбільш індивідуально дезадаптаційних для студентів факторів.

Підвищена самооцінка загального навантаження (навчання і побут) – визначити, які саме об'єктивні та суб'єктивні причини її викликали: витрати значного часу на підготовку до занять, висока інтенсивність роботи, слабе здоров'я, недостатня працездатність, невідповідні творчі здібності чи уподобання, недостатня мотивація до навчання, погані стосунки у ЗВО чи з близькими, додаткова робота, сімейні турботи (маленька дитина та ін.) тощо; Враховуючи визначені причини, куратор може рекомендувати студентам: раціоналізувати свою діяльність у навчальний та позанавчальний час – більше зосередитись на виконанні першорядних завдань, відмовитись від другорядних чи зменшити обсяги часу і зусиль, що на них витрачаються, спробувати знайти більш ефективні шляхи виконання необхідної роботи; зменшити вплив негативних факторів – підвищити працездатність та зміцнити здоров'я через заняття фізичною культурою, загартовування; змінити творчу спеціалізацію чи майстерню; проаналізувати та відкоригувати мотивацію до навчання тощо.

Нестійка працездатність упродовж навчального дня і тижня, велика кількість ознак втоми під час навчання, погане здоров'я – визначити, якими саме причинами викликані подібні явища: слабким здоров'ям, низьким рівнем фізичної витривалості, невмінням раціонально організувати індивідуальний творчий процес і правильно розподілити свої сили, недостатньою мотивацією до навчання та ін.. Може бути рекомендовано: розвиток витривалості через заняття бігом, плаванням та ін.; лікувальна фізична культура; розробка індивідуального режиму творчої діяльності з певними інтервалами праці й відпочинку залежно від її виду та власних психофізіологічних особливостей тощо.

Знижена зацікавленість у навчанні – визначити причини цього: відсутність задоволення від професії, яку опановує студент; упевненість у тому, що він не буде за нею працювати після закінчення ЗВО; погані стосунки з однокурсниками та викладачами; наявність захоплень, що істотно переважають над значущістю навчання; залежно від виявлених причин необхідним може бути застосування спрямованих бесід, мотиваційних тренінгів, порад щодо корекції наміченого шляху та ін.

Погані стосунки з однокурсниками – встановити, які саме причини зумовлюють погані стосунки з однокурсниками: конфлікт із певним студентом чи групою, з чим пов'язані причини цього конфлікту – власна поведінка, розбіжність у поглядах на соціальні проблеми, етичні норми, неписані закони студентського життя, навчальний і творчий процес, інші причини. Стратегія налагодження стосунків визначається

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

залежно від установлених причин та соціально-психологічних особливостей студента; можуть рекомендуватися тренінги спілкування, особистого розвитку, певна зміна життєвих і творчих установок та переконань, вимог, що ставляться до оточуючих.

Погані стосунки з викладачами – визначити причини: неорганізованість студента, його небажання чи нездатність виконувати вимоги викладачів, порушення ним норм поведінки, упереджене ставлення до цього студента з боку викладача та інші причини; стратегія налагодження стосунків з викладачами також визначається залежно від установлених причин.

Підвищений рівень особистісної тривожності – серед основних рекомендацій, які можуть допомогти запобігти негативному впливу підвищеного рівня особистісної тривожності студента на його навчання і різноманітні аспекти життєдіяльності, можна вказати опанування прийомів саморегуляції та різноманітних психотренінгових систем, тренінги розвитку вольових якостей і впевненості в собі, вивчення спеціальної психологічної літератури тощо.

Паління та вживання алкоголю – визначити, в чому і як саме заважають ці погані звички студенту в житті та навчанні, встановити та роз'яснити йому на конкретних прикладах наявні і можливі негативні наслідки від них для здоров'я, творчих здобутків, особистісного становлення тощо; подібні роз'яснення можна розглядати як створення головних мотиваційних чинників для індивідуального подолання чи обмеження негативних звичок. [2].

Висновки. Вважаємо, що виявлення труднощів, які виникають перед студентами на першому курсі у закладі вищої освіти, і визначення шляхів їх подолання дозволить підвищити активність студентів у набутті якісних знань, вмінь та навичок.

Отже, надані методичні рекомендації можуть допомогти педагогам та кураторам ефективно організувати роботу зі студентами молодших курсів у напрямку оптимізації процесу адаптації у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Боярин Л.В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Збірник наукових праць «Теоретичні та прикладні проблеми психології»*. № 3' 2013, С. 55–61.
2. Гамов В.Г. Психологічні особливості адаптації студентів / Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. 6. Вип. 8. 2004. С. 84–90.
3. Казьміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.
4. Литвинова Л.В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників у ВЗО: Методичні рекомендації. Київ : УБЕНТЗ, 2003. 54с.

JAK POMÓC UCZNIOWI PRZEJŚĆ OKRES ŻAŁOBY

Żałoba jest procesem, który trwa. To czas opłakiwania: uświadamiania sobie straty kogoś bliskiego, godzenia się z nową rzeczywistością bez obecności tej osoby i nabrania sił na nowe życie po stracie. Długość żałoby jest uzależniona od wielu czynników. Do najważniejszych należą: stopień zażyłości z osobą utraconą; okoliczności jej odejścia (choroba, wypadek etc.), wiek – zarówno żałobnika, jak i osoby, która umarła; rodzaj i poziom bólu/cierpienia towarzyszącego osobie umierającej. Wyróżnione zmienne warunkują zaistnienie kilku prawidłowości:

1. Im bliższa i dłuższa relacja łącząca obie strony, tym dotkliwsza strata.
2. Im silniejsza więź emocjonalna pomiędzy obydwójgiem (nie zawsze tożsama z długością znajomości), tym trudniejsza, czyli dłuższa i bolesna żałoba.
3. Im dłuższy czas odchodzenia osoby z tego świata (zwłaszcza spowodowanego chorobą), tym lepszy repertuar narzędzi pomocnych w radzeniu sobie z jej śmiercią.
4. Im młodszy wiek umierających, tym poczucie większej niesprawiedliwości i częstsza niezgoda na zaistniałą śmierć.
5. Im dotkliwszy ból i cierpienie odchodzących, tym trudniejsza droga, by się z ich stratą uporać.
6. Im starszy wiek żałobnika, tym większa w nim świadomość kruchości istnienia i konieczności pogodzenia się z taką kolejnością rzeczy (narodziny – życie – śmierć).

Z wymienionych punktów warto zdać sobie sprawę, kiedy jest się nauczycielem, pedagogiem, ponieważ w trakcie codziennego kontaktu z dziećmi i młodzieżą może zaistnieć potrzeba rozmowy oraz interwencji w sytuacji rzeczywistej straty (gdy uczniowi umrze ktoś bliski) lub/i kiedy zechcą oni porozmawiać czysto teoretycznie na tematy trudne, egzystencjalne, by móc się na taką ewentualność przygotować albo po prostu ze zwykłej ciekawości.

Zawsze należy pamiętać, by nie uciekać od tego typu rozmowy, lecz wziąć w niej udział. Próba zignorowania tematu (choćby z uwagi na nieprzygotowanie merytoryczne na dany moment, zaskoczenie lub obawę o możliwość „nieudźwignięcia problemu”) może skutkować tym, że uczeń po raz kolejny rozmowy nie podejmie, czego skutki mogą być zgubne. Kiedy uczeń chce porozmawiać, trzeba usiąść z nim w osobnym pomieszczeniu, by zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa i szczerego zainteresowania. Kiedy sytuacja ma miejsce w klasie na jej forum, rozmowa może toczyć się w grupie. Należy niespiesznie zapytywać o sytuację, która miała miejsce (czy rozmowa dotyczy rzeczywistej śmierci, czy też jest rozmową czysto hipotetyczną). Potrzeba zapewnić ucznia o tym, że zawsze znajdzie u nas wsparcie; powiedzieć mu, że wszelkie emocje, które towarzyszą sytuacji straty są naturalne, często może im towarzyszyć chaos, ambiwalencja, skrajność. Warto

próbować zapytywać ucznia o to, co czuje (czuły), a jeśli nie umie tego określić – pomóc mu nazwać poszczególne emocje: złość, wściekłość, smutek, gniew, niepewność, uczucie zagubienia. Trzeba przygotować ucznia, że każdy ma swój indywidualny czas przeżywania – jedni radzą sobie szybciej, a inni potrzebują dłużej dochodzić do siebie po śmierci kogoś bliskiego. Ponadto to, co najistotniejsze w przeżywaniu żałoby, to ROZMOWA. Rozmowa jest podstawą „wyzdrowienia” – w żałobie nikt nie może być sam, gdyż musi mieć możliwość odreagowania, wyrzucenia z siebie, przegadania problemu. Wystarczy, że ktoś jest obok. Czasami tylko tyle potrzeba, aby było lepiej. Drugi człowiek przez samą swoją obecność jest w stanie pomóc innemu przetrwać najgorszy okres. Być - to z jednej strony tak niewiele, a z drugiej tak wiele.

Dr Paulina Dubiel-Zielińska

II Liceum Ogólnokształcące im. płk. Leopolda Lisa-Kuli w Rzeszowie

SZKOŁA MIEJSCEM SOCJALIZACJI

Proces socjalizacji stanowi nieodłączny element rzeczywistości szkolnej. Polega on na przekazywaniu i przyjmowaniu ustalonych sposobów zachowania, reguł i wzorów oraz pewnego zasobu wiedzy odnoszącej się do aktualnych realiów. Proces socjalizacji oparty jest z jednej strony na ciągłym stawianiu wymagań, kontroli, ocenianiu, stosowaniu środków przymusu – często w formie nacisku grupy, a z drugiej na nagradzaniu, zwłaszcza tych zachowań, które są efektem konformizmu – podporządkowania się oczekiwaniom większości¹. W ich wyniku w osobowości jednostki zachodzą samoistne zmiany².

Szkoła stanowi, według mnie, podstawowe pole oddziaływań socjalizujących jednostkę, gdyż na jej terenie krzyżują się wpływy rodziny, grupy rówieśniczej, sąsiedztwa, kościoła i środków masowego przekazu. Wszystkie wymienione zbiorowości są uczestnikami procesu socjalizacji, a w przestrzeni szkolnej ich działania powinny mieć charakter zwarty i ujednolicony. Na proces socjalizacji składają się bowiem czynności kształtujące w jednostce zarówno cechy instrumentalne (intelektualne), jak i kierunkowe (emocjonalno-wolicjonalne). Zasoby intelektualne jednostki są wzbogacane i rozwijane w ramach edukacji. „Edukacja to ogół czynności drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, to też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowania”³. Celem edukacji jest sprzyjanie optymalnemu rozwojowi jednostki i takiemu wykorzystaniu przezeń

¹ Por. P. Tyrała (2001): *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 67.

² Por. tamże, s. 73.

³ Tamże, s. 68.

posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stała się świadomym i twórczym członkiem wspólnoty zdolnym do aktywnej samorealizacji własnej, posiadającym niepowtarzalną i trwałą tożsamość, skłonny do rozwijania i utrzymywania ciągłości osobowego ja w toku wykonywanych działań, podejmowanych wyzwań¹. Predyspozycje emocjonalno-wolitywne są przedmiotem oddziaływań wychowawczych, czyli wszelakich sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać jej własne człowieczeństwo². Poza edukacją oraz wychowaniem elementem socjalizacji jest również proces enkulturacji – przekazywania jednostce tradycji i dorobku pokoleń, by ta mogła w nią wrosnąć i zapewnić kulturze ciągłość³, stając się jej współtwórcą, kontynuatorem, propagatorem.

Wymienione procesy nie są ograniczone obszarowo, nie zamykają się w murach określonej instytucji, zachodzą w rodzinie, kościele, sąsiedztwie, szkole, poprzez media itp., jednakże szkoła stanowi to miejsce, które skupia oddziaływania wszystkich wymienionych, może je intensyfikować w ramach podejmowanej współpracy, optymalizować wpływy pożądane, neutralizować działania niepożądane. Jest to tym bardziej słuszne, że w jej przestrzeni zachodzą wszystkie trzy mechanizmy socjalizacji (¹ kontroli społecznej – ze strony grupy rówieśniczej; ² wpływu osób znaczących – ze strony autorytetów: nauczycieli, rodziców i innych; ³ wzmacniania wewnętrznego – ze strony samej jednostki regulującej aktywność własną), które gwarantują kompleksowy wzrost osoby. Zatem szkoła jest miejscem, które podejmuje działania socjalizujące jednostkę, posiada specjalistów, zasoby i środki do właściwych oddziaływań kształtujących. Wymaga to jednak chęci współpracy i dobrej woli wszystkich podmiotów zaangażowanych.

Т.Н. Кошик

*преподаватель кафедры социальной работы учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
Брест, Республика Беларусь*

ПРИЁМЫ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

В последние десятилетия стремительное увеличение информационного потока привело к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той частью, которая усваивается обучающимися в процессе освоения профессии. Современному специалисту необходимо научиться постоянно

¹ Por. tamże.

² J. Tarnowski (1991): *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*. „Znak”, nr 9(436), s. 69-70.

³ Por. P. Tyrała (2001): *Teoria wychowania ...*, dz.cyt., s. 73.

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

восполняют свои знания, для того чтобы не отставать от бурного темпа жизни, от стремительного прогресса науки и техники. Поэтому проблема поиска наиболее эффективных технологий освоения студентами учебной информации приобретает все большую актуальность.

Целью проведенного эмпирического исследования стало изучение тех способов усвоения учебной информации, которые используют студенты в самостоятельной учебной деятельности. Исследование проводилось в г. Бресте в 2019 году. В нем (добровольно и анонимно) приняли участие 130 студентов 2–3 курсов двух учреждений высшего образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» и «Брестский государственный технический университет», обучающихся на разных факультетах. В качестве основного инструмента получения эмпирических данных была использована методика семантического дифференциала. Дескрипторами выступали 27 приемов учебной информации, которые были получены их двух источников: во-первых, свободное описание самих студентов, во-вторых, приемы усвоения информации, выделяемые специалистами. Составленный указанным образом семантический дифференциал предлагался студентам для шкалирования (по 7-балльной шкале). Респондентам предлагалось оценить свою практику обращения к данным приемам при работе с разными носителями учебной информации (бумажный/электронный).

В таблице 1 представлены усредненные по общей выборке приемы, наиболее часто используемые студентами в изучении учебного материала на разных носителях информации.

Как следует из данных таблицы 1, используемые студентами приемы фактически не дифференцируются для разных информационных носителей. Наиболее популярными из них является механическое заучивание (1 и 2), несколько реже обучающиеся обращаются к смысловой обработке учебной информации, причем активнее ее используют для печатной книги (5).

Таблица 1

Оценка студентами наиболее популярных приемов освоения учебной информации на разных носителях

№	Бумажный носитель	Оценка	Электронный носитель	Оценка
1	Повторение материала посредством многократного чтения	5,53	Повторение материала посредством многократного чтения	5,53
2	Чтение вслух	5,38	Чтение вслух	5,34
3	Составление конспекта	5,36	Составление конспекта	5,04
4	Выделение опорных пунктов (заглавие, вопросы, примеры, даты)	5,28	Выделение опорных пунктов (заглавие, вопросы, примеры, даты)	4,84
5	Перевод на более простой и понятный язык	5,10	Распределение объема материала на несколько дней	4,70

Средние оценки приемов освоения учебной информации, к которым наиболее редко обращаются студенты, отражены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка студентами наименее популярных приемов освоения учебной информации на разных носителях

№	Бумажный носитель	Оценка	Электронный носитель	Оценка
1	Рифмование	2,12	Рифмование	1,92
2	Кодирование информации в предложение	2,42	Кодирование информации в предложение	2,04
3	Составление справки	2,61	Рецензирование	2,42

Данные таблицы 2 демонстрируют достаточное единодушие оценок студентами и относительно наиболее редко используемых ими приемов. Вероятнее всего, эта редкость обусловлена трудностью данных способов, поскольку здесь уже требуется не просто смысловая обработка, но и переработка, в том числе и творческая, учебного материала.

В целом, сравнение усредненных оценок по шкалам семантического дифференциала доказывает их тождественность ($t_{эмп.}=0,83$ при $t_{крит.}=2,6$ для $p \leq 0,05$), что доказывает общность приемов, к которым студенты обращаются для усвоения учебной информации с разных носителей. Также обращает себя внимание, что среди этих приемов фактически отсутствуют мнемотехнические, хотя эти приемы можно считать одними из самых разработанных и широко популяризуемых.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказывают необходимость специального обучения студентов способам эффективного усвоения учебной информации. Кроме того, эти способы необходимо дифференцировать для классического учебника и электронных учебных изданий.

Dr inż. Antoni Krauz

*Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu,
Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych im. Jana Karckiego*

Mgr Agnieszka Krauz

Szkoła Podstawowa nr 21 w Rzeszowie

**RODZINA ZASTĘPCZA JAKO ŚRODOWISKO OPIEKUŃCZO
WYCHOWAWCZE**

Zapewnienie opieki dzieciom, które z różnych powodów nie mogą wychowywać się w swojej biologicznej rodzinie, od lat stanowi jeden z głównych problemów socjalnych polityki społecznej wielu krajów, w tym i

Polski. Jest to aspekt bardzo ważny, który w każdym przypadku wymaga podejmowania właściwych działań, mających na celu zapewnienie dziecku odpowiedniej opieki zastępczej oraz właściwego środowiska w jego dalszym rozwoju. Zapewniając warunki opiekuńczo wychowawcze dla dobra dziecka i jego indywidualnych potrzeb. Jest to również problematyka, która stanowi istotny przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej a także wielu innych dyscyplin naukowych. Opieka zastępcza, nazywana też przez niektórych teoretyków opieką kompensacyjną¹, Wchodzi w skład całego systemu opieki nad dzieckiem, jest przedmiotem ciągłych przemian prawnych i dyskusji, w których poszukuje się efektywnych rozwiązań. Na te działania niewątpliwie wpisuje się nowy akt prawny Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. *o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej*, który w sposób kompleksowy reguluje kwestie wspierania rodziny i opieki zastępczej. Spośród różnych form opieki zastępczej wymienianych w tej ustawie, miejsce szczególne zajmuje rodzina zastępcza, będąca obok adopcji komórką najbardziej zbliżoną do rodziny naturalnej, przez co też jest formą opieki szczególnie preferowaną. Ze względu na bardzo ważne znaczenie jakie odgrywa w polskim systemie opieki nad dzieckiem, stała się ona tematem niniejszego artykułu. Opieka nad dzieckiem to jedna z podstawowych i naturalnych funkcji rodziny. Odgrywa ona bardzo ważną rolę w rozwoju każdego młodego człowieka. Jest to proces najważniejszy, z którym wiąże się wielka odpowiedzialność rodziców za przyszłe życie swojego dziecka. W świetle pedagogiki, przez opiekę nad dzieckiem rozumiemy system świadczeń i usług skierowanych na ochronę i wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży; w węższym znaczeniu zaspokojenie rozwojowych i wychowawczych potrzeb dziecka, a także działanie podejmowane przez osoby i instytucje w związku z faktycznym bądź potencjalnym zagrożeniem dobra dziecka, przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko (...) Tradycyjnie opieka nad dziećmi należy do powinności rodziny, ale już od stuleci w Europie była i jest zadaniem szeroko rozumianej polityki społecznej, podejmowanym w szczególności w przypadkach, kiedy macierzysta rodzina nie jest w stanie pełnić swych funkcji wobec dzieci"². W sytuacji niewypełnienia tej funkcji przez rodziców biologicznych, którzy mają naturalne prawo i obowiązek do opieki nad własnym dzieckiem, funkcję tę przejmuje państwo, którego zadaniem jest wspieranie rodziny i organizacja opieki zastępczej dla dziecka³. Zgodnie z obowiązującą w Polsce w/wym. ustawą z dn.9 czerwca 2011 r., piecza zastępcza jest sprawowana w przypadku niemożności zapewniania dziecku opieki i wychowania przez rodziców⁴. W rozumieniu Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, opieka zastępcza stanowi ostateczność. Wynika to z artykułu czwartego, gdzie zawarty jest nakaz uwzględnienia

¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie* t. I, Olsztyn 2006, s.109-110.

² Z. W. Stelmaszuk, M. Kolankiweicz, *Opieka nad dzieckiem*, w: T. Pilch i in. (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 838

³ Por. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 72; Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887) art. 3.

⁴ Tamże, art. 32 ust. 1.

podmiotowości dziecka i rodziny oraz prawa dziecka, szczególnie do wychowania w rodzinie. Są to przepisy niezwykle ważne, podkreślające znaczącą i nadrzędną rolę rodziny w wychowaniu, ograniczając tym samym próby niekonicznego odbierania dziecku rodziny. Do specyfiki rodziny zastępczej na pewno należy otwartość, która zakłada możliwość kontaktów z osobami spoza niej, takimi jak: rodzice biologiczni dziecka, jego rodzeństwo, krewni, a także pracownicy socjalni i różne osoby wchodzące w skład systemu pieczy zastępczej¹. Obok realizacji zadań i funkcji, które realizuje każda rodzina, to zakres tych oddziaływań w rodzinie zastępczej często jest poszerzony o zabiegi kompensacyjne, reedukacyjne² oraz opiekę rewalidacyjną³. Są to oddziaływania często niezbędne wobec dzieci, które były zaniebawiane i pozbawione podstawowej opieki, czy takich które w swoim życiu doświadczyły bardzo trudnych przeżyć związanych z odrzuceniem, nałogami rodziców czy ich patologicznym zachowaniem. Takie dziecko wchodzi do rodziny z ciężkim bagażem doświadczeń, na które rodzina powinna być odpowiednio przygotowana i przede wszystkim dobrze z nimi zaznajomiona. Podsumowując ten artykuł, należy brać pod uwagę wyniki wielu przeprowadzonych badań, które dowodzą, iż rodzina zastępcza, pomimo wielu obiektywnych trudności, stanowi właściwe i wartościowe środowisko opiekuńczo-wychowawcze dla pozbawionych rodziny biologicznej dzieci⁴. Żadna jednak instytucja, żaden zakład opiekuńczo-wychowawczy nie jest w stanie zastąpić wychowania w środowisku biologicznej rodziny, dlatego powinno służyć temu bardzo dobre i rzetelne sprawdzenie kompetencji kandydatów na rodziców zastępczych oraz ich właściwe przygotowanie, do pełnienia tej funkcji.

Radosław Malikowski
Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Społecznych
Rzeszów, Polska

PRACA SOCJALNA JAKO DZIAŁALNOŚĆ WYCHOWAWCZA

Termin praca socjalna ma wiele znaczeń ale we wszystkich występują pewne wspólne elementy, które je łączą. Są to: aktywność zawodowa (profesja), adresaci - to jednostka i rodzina zagrożona bądź pozostająca w sytuacji trudnej, a także społeczność lokalna. Celem działalności jest poprawa funkcjonowania poszczególnych jednostek czy zbiorowości, a końcowym elementem jest rozwój i samodzielność. Strefą zaś interwencji i aktywności

¹ Por. Tamże.

² Por. M. Jamrożek dz. cyt., s. 389.

³ Por. Z. Dąbrowski, dz. cyt., s. 110-111.

⁴ Por. M. Jamrożek dz. cyt., s. 389; M. Ruskowska, dz. cyt., s. 4; L. Winogrodzka, dz. cyt., s. 104.

właściwej pracy socjalnej jest interakcja jednostka – środowisko¹.

Współczesne tendencje w kreowaniu definicji pracy socjalnej skupiają się na człowieku i jego wsparciu w trudnych sytuacjach. Radziejewicz – Winnicki proponuje następującą definicję pracy socjalnej: „Działalność ukierunkowana na pomoc poszczególnym osobom i grupom społecznym, a także poszczególnym środowiskom lokalnym w kompensowaniu występujących deficytów i zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Może być ona prowadzona przez wolontariuszy lub też przez wyspecjalizowane służby społeczne. Jest to nauka stosowana (praktyczna) wspomagająca ludzi w uzyskiwaniu efektywnego poziomu funkcjonowania psychospołecznego. Jest z jednej strony nauką z określonym obszarem studiów i badań, a z drugiej strony jest działalnością praktyczną realizowaną przez wiele instytucji oraz stowarzyszeń”².

Większość definicji pracy socjalnej zawiera słowo pomoc. Pomoc często rozumiana jest jako wsparcie dla osób zagrożonych jak również członków danego środowiska czy społeczności lokalnej. Pomoc odnosi się zazwyczaj do wszystkich kategorii ludzi, którzy przeżywają trudności i oczekują od państwa jako instytucji pomocy. Celem pomocy jest przewyciężenie trudności lub zapobieżenie im³.

Praca socjalna ma na celu, oprócz różnie rozumianej pomocy, aktywizowanie środowisk (jednostek czy zbiorowości). Aktywność rozwija zainteresowania i sprzyja postawom twórczym. Praca socjalna poprzez uaktywnianie zaspokaja potrzeby życiowe oraz stwarza możliwości oddziaływać wychowawczych. Pracownik socjalny sprawujący opiekę nad klientem prowadzi działania opiekuńcze-wychowawcze. Wychowanie pozostaje w ścisłym związku z opieką, która odgrywa szczególną rolę w zawodzie pracownika socjalnego.

Warto podkreślić, że cały system wychowawczy w rodzinie, szkole i innych instytucjach oparty jest na dwóch pozostających we wzajemnej zależności czynnościach: przekazywaniu wiedzy lub umiejętności oraz uspołecznianiu czyli przyswajaniu zachowań zgodnych z normami społecznym obowiązującymi w danej zbiorowości. Umiejętności przekazywane przez pracownika socjalnego najczęściej mają charakter normatywny jako określone zasady czy reguły lub w przypadku np. naśladownictwa jako wzorce postępowania i podejmowania ról społecznych. Celem działań wychowawczych jest przekazywanie wiedzy za pomocą przekazu werbalnego, słowa pisanego itp. Przekazywanie wiedzy może mieć charakter informacyjny. Działania wychowawcze mogą być prowadzone w grupie, rodzinie i wobec jednostek. Pracownik socjalny w złożonej rzeczywistości społecznej może pełnić rolę doradcy i konsultanta. Dzieli się swą wiedzą z uczniami, nauczycielami, rodzicami i przedstawicielami innych dyscyplin wspierając

¹ Łuczyńska M., Instytucja pomocy społecznej [w:] Kazimierczak T., Łuczyńska M., (red.) Wprowadzenie do pomocy społecznej, Katowice 1998, s. 92-93.

² Radziejewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008, s. 619.

³ Dąbrowski Z., Pedagogika opiekuńcza w zarysie, Olsztyn 2000, s. 65-66.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

procesy edukacyjne i wychowawcze. „Pracownicy socjalni są łącznikami między szkołą a instytucjami socjalnymi, ułatwiający ucziom i ich rodzicom dostęp do świadczeń”¹.

Szczególnym zadaniem dla pracowników socjalnych jest umiejętność prowadzenia w swojej pracy działalności wychowawczej – posługiwanie się wiedzą i umiejętnościami właściwymi dla różnych podejść teoretycznych, metodologicznych i metodycznych w odniesieniu do jednostek jak i zbiorowości. Człowiek zawsze potrzebuje kogoś z kim mógłby dzielić się swoimi myślami, spostrzeżeniami, odczuciami i kto byłby rzeczywiście gotowy pomóc w życiowych trudnościach. Tą osobą może być pracownik socjalny nie tylko jako osoba przyznająca świadczenia społeczne, ale również jako osoba potrafiąca udzielić wsparcia na innych płaszczyznach.

І.Л. Рудзевич

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ФУНКЦІ СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Впродовж усієї історії розвитку цивілізації тривають пошуки оптимальних шляхів та механізмів адаптації кожного представника різноманітних соціальних утворень до єдиної системи ідеалів і соціальних норм з метою стандартизації поведінки та стосунків громадян, формування сприятливого психологічного клімату і толерантних відносин на певній етнічній території, що уможлиблюється за рахунок процесів соціалізації індивідів як механізмів передачі та засвоєння ними історичного морального досвіду, культурних цінностей і соціальних норм для саморозвитку та самореалізації, перетворення їх із людини в особистість.

Чимало науковців займалися дослідженням феномену соціалізації, зокрема Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Г. Тард, Ч. Кулі, Дж. Мід, Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Маслоу, Н. Смелзер, Е. Еріксон, В. Москаленко, І. Ващенко, В. Докаш, Е. Івашкевич, І. Кон, Л. Орбан-Лембрик, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Семиченко та ін..

Як відомо, процес соціалізації за своєю суттю є культурним процесом, оскільки перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості та складається із виховання і освіти як специфічних засобів соціалізації людини та включає її як в процес суспільного виробництва, так і в суспільно-історичну людську життєдіяльність.

Саме спілкування є явищем соціальним, природа якого виявляється,

¹ Skidmore R. A., Thackeray M.G., Wprowadzenie do pracy socjalnej, Katowice 1998, s. 168.

у першу чергу, в соціумі, середовищі людей при передачі соціального досвіду, норм поведінки, традицій та звичаїв. Специфіка спілкування як засобу соціалізації полягає в тому, що у процесі взаємодії суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, тут відбувається взаємний обмін думками, інформацією, інтересами, почуттями, діяльністю, тощо. В процесі спілкування також налагоджуються певні контакти, міжособистісні відносини, здійснюється об'єднання (чи розмежування) людей, виробляються правила і норми поведінки. В реальних міжособистісних контактах розкривається увесь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність, привабливість і ворожнеча.

Спілкування, як механізм соціалізації, виконує три функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Комунікативна функція спілкування, що здійснюється за допомогою мови, є необхідною умовою наступності розвитку генерацій, соціального та наукового прогресу людства, індивідуального розвитку особистості. Контакти між людьми не обмежуються лише потребами передавання інформації. Спілкування окрім цього передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки та діяльності. Поради, інструкції, вимоги, накази, висловлені у мовній формі та адресовані іншій особі, є спонуками до дії та регуляторами її поведінки. Варто зазначити, що спільна діяльність, її зміст та умови виконання вибудовують таку модель міжособистісної взаємодії, коли кожний із учасників послідовно впливає своїми вчинками на інших і в свою чергу здійснює свої дії під їх впливом (Рудзевич, 2016).

Обмінюючись інформацією, встановлюючи комунікативні зв'язки для досягнення цілей діяльності, взаємодіючи між собою і здійснюючи різнобічні впливи на інших партнерів по спілкуванню, люди безпосередньо сприймають один одного й мають можливість пізнавати фізичні, психологічні та індивідуальні особливості, притаманні кожній стороні. В цьому проявляється перцептивний аспект спілкування. Через перцептивну функцію, як пізнання один одного, якраз і відбувається соціалізація особи. Суб'єкт-суб'єктне спілкування дозволяє особі не тільки запозичати чужий досвід, але й включати аналітичні процеси, відсіюючи все негативне, що сприймається як зовнішнє сприйняття.

Найбільш важливим, на думку психологів, є спілкування як механізм соціалізації на первинному рівні, коли формується особистість дитини. На думку В. Семиченко, відсутність соціальних контактів може призвести не тільки до нерозвиненості емоційної сфери дитини, зниження рівня її активності. Вона суттєво відстає не тільки в психологічному, але й у фізичному розвитку. А деякі діти взагалі можуть помирати без будь-яких видимих причин. Це явище отримало назву «дитячого госпіталізму» і пов'язано з тим, що спілкування з дитиною зводиться лише до годування

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

та гігієнічних процедур. Діти, виховані тваринами чи позбавлені людського спілкування, – на думку В. Семиченко, практично втрачають орієнтири для життя в соціумі, не можуть імплантуватися в «цивілізацію». В процесі спілкування під впливом оточення відбувається не тільки оволодіння світом людської культури, розвиток довільності психічних процесів, але й формуються більш глобальні складові психічного життя людини: її самооцінка, усвідомлення свого «Я» та усвідомлення своєї totoжності із людством, засвоюються прийоми протиставлення себе як єдиного цілого іншим людям, напрацьовуються критерії відношення до них (Рудзевич, 2016).

Висновки. Інтенсивний розвиток самосвідомості і почуття власної гідності, етичний пошук, знаходження свого місця у світі людей – все це обумовлює потребу в активному спілкуванні як механізмі соціалізації. Соціалізація є вагомим механізмом входження особи в соціум, її формування та виконання нею різноманітних соціальних ролей і набуття статусів та є двостороннім процесом, де особистість з одного боку, засвоює культуру суспільства, з іншого – ділиться з ним своєю індивідуальною культурою. Одним із основних механізмів соціалізації є спілкування, оскільки саме в ньому відбувається не лише взаємообмін культур, але також перевіряється рівень засвоєння особистістю соціальних стандартів.

Список використаних джерел

1. Рудзевич І.Л. Роль спілкування у соціалізації особистості. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи на пошану професора А.І.Шинкарюка та до 100-річчя заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 12 жовтня 2016 р. : Матеріали II Круглого столу з міжнародною участю / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. С.71–73.*

А.Ю. Ульянова

*преподаватель кафедры социальной работы учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
Брест, Республика Беларусь*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

В общей системе развития личности особая роль уделяется развитию мышления, поскольку оно является уникальной функциональной системой психологических механизмов, которая обеспечивает не только познание мира, но и ориентировку человека в

различных сферах общественной жизнедеятельности на всех возрастных этапах.

В работах ученых (Б.Г. Ананьев, Дж. Брунер, А.В. Брушлинский, Л.М. Веккер, Х. Вернер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Ж. Пиаже и др.) значительное внимание уделено особой роли понятийного мышления в структуре интеллекта, рассматривается способность к понятийному отражению как высшей стадии интеллектуального развития. Мысль, выраженная в понятии, считается одним из наиболее эффективных познавательных инструментов.

Наиболее развернутые и концептуальные обоснования проблемы понятийного мышления были отражены в трудах Л.С. Выготского. Природу понятийного мышления по своему психологическому устройству он определял как психологическую систему. При этом указывал, что формирование понятийного мышления как психологической системы играет решающую роль в структуре индивидуального интеллекта. Понятийное мышление, согласно Л.С. Выготскому, обеспечивает также новый тип понимания объективного мира, возможность понимания других людей и обеспечивает готовность к пониманию самого себя.

Л.М. Веккер понятийное мышление рассматривает как высший уровень организации познавательной сферы человека. М.А. Холодная отмечает, что по мере формирования понятийного мышления происходит не только перестройка между отдельными познавательными функциями, но и наблюдается изменение природы каждой отдельной познавательной функции. Формирование понятий связано с коренной перестройкой интеллектуальной деятельности, обеспечивая тем самым новый уровень познавательного взаимодействия личности с окружающей действительностью. Кроме того, сформированность понятийных структур оказывает прямое влияние на становление механизмов саморегуляции психической деятельности, что происходит за счет формирования способности к осознанному и произвольному контролю поведения и деятельности.

Обобщая взгляды ученых на природу развития мышления, в том числе и понятийного, можно выделить ряд подходов:

1. Мышление рассматривается как объективный природный процесс, который в своем развитии последовательно проходит через возрастные стадии и фазы (Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев).

2. В процессе психического развития роль значимых изменений отводится не психическим функциям, а перестройке связей и отношений этих функций между собой. Ведущая роль в формировании межфункциональных связей отводится именно мышлению. В то же время, изменяя другие психические функции, мышление изменяется само (Л.С. Выготский).

3. На развитие мышления определенное воздействие оказывает обучение.

Экспериментально доказанное еще в научной школе В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина влияние специально организованной учебной деятельности на формирование теоретического мышления младших школьников поставило ряд проблем, которые остаются открытыми для изучения в различные возрастные периоды и в настоящее время. Среди них проблема связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления и связи этих компонентов с особенностями усваиваемых теоретических знаний, механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие познавательных процессов и мышления обучающихся, а также уточнение представлений о субъекте учебной деятельности и о его сознании.

Актуальность данной проблематики подтверждается наличием очевидных противоречий между требованиями, предъявляемыми УВО к уровню знаний и общей подготовки выпускников средних общеобразовательных школ и реальной степенью их психологической готовности к обучению в УВО, уровнем развития их интеллектуальных структур. Преподаватели УВО Республики Беларусь считают, что современные учащиеся гораздо менее способны к обучению, чем еще десятилетие назад. Как показывает практика, учреждение общего среднего образования не производит «готового» студента. Учебная деятельность первокурсников сопровождается значительными затруднениями общеучебного характера: у ряда студентов проявляется недостаточный уровень сформированности умений в осуществлении важных мыслительных операций, связанных с классификацией явлений, выделением главного и второстепенного в содержании изучаемого материала. Наличие данных затруднений приводит не только к снижению мотивации учения студентов, но и к снижению общей успеваемости.

Таким образом, очевидным фактом является наличие неблагополучия, которое состоит в том, что переход к научному мышлению до сих пор не осознан как специфическая задача управления учением в высшей школе.

Выводы. Представленные данные еще раз подтверждают, что существует необходимость в выявлении и внедрении наиболее эффективных форм организации учебной деятельности в УВО, что будет способствовать не только реорганизации всей познавательной сферы учащихся, но и окажет влияние на развитие личности в целом: «Совершенствовать, учить самого себя, пишет В.В. Давыдов, – это значит строить отношения с самим собой, как с “другими”»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...».

О.А. Чеканська

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

Ю.П. Данчук

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Актуальність теми. Самотність особистості постає як актуальна проблема сучасності. З огляду на швидку трансформацію умов життя, інтенсивний розвиток технологій, перенасиченість інформацією, глобалізацію соціальних мереж, розширення сфери віртуального спілкування, людина охоплена великою кількістю контактів. Відтак, особистість вимушена перебувати в стані постійної готовності до численних соціальних взаємодій, які, тим не менш, більшою мірою виявляються штучними, поверховими. Отже, має місце парадоксальний факт збільшення кількості людей, що знаходяться у стані самотності. Особливою гостротою відзначається проблема самотності, яка являє собою емоційний стан особистості, що пов'язаний із відсутністю близьких, позитивних емоційних зав'язків з іншими чи страхом їх втрати та позначається як на психологічному благополуччі, так і на якості життя людини в цілому [2].

Відчуття самотності нерідко стає причиною депресій та суїцидів. Однак, не зважаючи на масштабність проблеми самотності в сучасному світі предметом досліджень психологів вона стала лише в останні десятиріччя. Самотність – це своєрідний негатив класичної проблематики соціальної психології – являє собою реальну, теоретично цікаву і практично важливу сферу дослідження. В більшості випадків це явище вивчається вченими як негативне, без врахування позитивних сторін, але слід звернути увагу, що це складний феномен, що не зводиться до психічного стану з негативною модальністю переживань. Так самотність пов'язана з взаємодією і взаємостосунками людини з оточуючим середовищем, які призводять до виникнення різноманітних психічних станів і переживань. Ці переживання впливають на ефективність діяльності людини, формування її особистості [1; 3].

Вивченню різних аспектів феномена самотності присвячено ряд теоретичних та емпіричних досліджень. Так, вивченню самотності як соціально-психологічного феномену присвятили свої праці: К. Абульханової-Славської, Л. Варави, С. Вербицької, Є. Заворотних,

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

Т. Титаренко, Г. Тіхонова та ін.; дослідженням основних чинників виникнення почуття самотності займалися: І. Бабанова, С. Вербицька, В. Кисельова, Н. Харламенкова та ін. Психологічні особливості самотності на різних вікових етапах були предметом вивчення А. Артаманова, Л. Клочек, І. Кона, О. Мухіярової та ін. [1; 2; 3].

У сучасному суспільстві проблема самотності молодих осіб стоїть надзвичайно гостро, оскільки саме в цей період завершується формування особистості, а відтак відбувається становлення внутрішньої позиції, особистих поглядів на взаємостосунки з іншими людьми, актуалізується потреба у спілкуванні з однолітками. Провідним видом діяльності у осіб раннього дорослого віку є навчально-трудова процес та налагодження комунікативних зв'язків. За умови виникнення складнощів у спілкуванні утруднюється встановлення повноцінних контактів, деформується сприйняття себе, виникає відчуття душевного занепокоєння, самотності. Складнощі у спілкуванні характеризуються розривом соціальних зв'язків, суб'єктивною відчуженістю, незадоволеністю і поверховістю взаємовідносин, відсутністю близьких емоційних контактів. На сьогоднішній момент в психологічній науці недостатньо теоретичних і практичних досліджень, які дозволили б скласти досить повне уявлення про особливості сприйняття і переживання самотності в період ранньої дорослості [3].

Мета: теоретично визначити та емпірично дослідити психологічні особливості переживання самотності у період ранньої дорослості.

Для вирішення поставленої мети використано наступні методики: «Методика суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел, М. Фергюсон), «Анкета дослідження особливостей самотності» (Г. Р. Шагівалєєва), діагностичний опитувальник «Самотність» (С. Г. Корчагіна), «Диференційний опитувальник переживання самотності» (Є. М. Осін, Д. О. Леонтєв). Експериментом було охоплено 30 студентів раннього дорослого віку: 11 хлопців і 19 дівчат, віком від 20 до 25 років.

Виходячи із отриманих результатів теоретико-емпіричного дослідження можемо зробити такі висновки: самотність – суб'єктивне переживання, один з психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей. Складовими самотності постають когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційно-вольовий компоненти, що виконують підготовчу, оціночну, регулятивну, стимулюючу функції в переживанні самотності.

Причини самотності особистості можуть бути соціальні та особистісні. До них відносяться: втрата близької людини; зміна місця проживання; розставання з будинком та сім'єю під час вступу до зов; невміння спілкуватися; фізичні вади; брак можливостей для спілкування; сором'язливість і страх бути неприйнятним, недостатньо активний пошук контактів, тощо. Рівень актуального переживання самотності як ізоляції та відчуження обернено пропорційно залежить від того, наскільки важливими для особистості є встановлення соціальних зв'язків.

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Самотність має як негативну, так і позитивну сторони. Позитивний потенціал самотності реалізується в функціях самопізнання, становлення саморегуляції, творчості та самовдосконалення, стабілізації психофізичного стану, захисту «Я» особистості від деструктивних зовнішніх впливів. У той же час самотність ускладнює спілкування, перешкоджає встановленню інтимно-особистісних відносин, призводить до емоційних та психічних розладів, відхилень у поведінці. У період ранньої дорослості (20-40 років) характерною є суперечність між близькістю у стосунках з людьми та ізоляцією, самотністю як результат відсутності взаємності; недостатньої ідентичності індивіда. Суб'єктивне усвідомлення себе самотніми у цей період тісно пов'язане з обмеженістю комунікативних (перш за все), емоційних і духовних зв'язків з оточуючими людьми.

У досліджуваних помірно виражене переживання самотності. В даному віці воно має свої особливості. Досліджувані не мають в достатній кількості близьких емоційних контактів, хоча вони в цьому віці вони прагнуть до спілкування не бажаючи залишатися на самоті (лише невелика кількість студентів, має таке бажання). В той же час, залишаючись на самоті, вони намагаються використати цей час з користю для саморозвитку та самовдосконалення. Вони постійно потребують перебування в компанії і спілкування. У більшості досліджуваних переважає дисоційована самотність. Їм властиві збудливість, тривожність, демонстративність характеру, протисторова в конфлікті, у них поєднані висока і низька емпатія, в міжособистісних відносинах вони егоїстичні і підкорювані, що, звісно, є протилежними тенденціями. Основними причинами самотності для респондентів є: перебування далеко від сім'ї і друзів, розрив відносин з коханою людиною, усамітнення, відсутність коханої людини.

За результатами математичної обробки даних, були виявлені відмінності між дівчатами та хлопцями за показниками: «ресурс усамітнення», «самотність як проблема», «відчуження», «позитивна самотність», але відмінності не є значними: 1) прямий взаємозв'язок між шкалами «ізоляція» та «відчужена самотність», «дисоційована самотність» вказує на те, що чим більш ізолювано почувається особистість, тим частіше вона відчуває себе втраченою, покинутою, не може вже знайти необхідний відгук і розуміння; виявляє тривожність, збудливість, егоїстичність і підкорюваність в міжособистісних стосунках; 2) прямий взаємозв'язок між шкалами «самовідчуття» та «стан самотності», «відчужена самотність», «дисоційована самотність» свідчить про те, що чим сильніше виражене відчуття самотності, тим частіше вона відчуває себе втраченою, покинутою, не може вже знайти необхідний відгук і розуміння, виявляє тривожність, збудливість, егоїстичність і підкорюваність в міжособистісних стосунках; 3) прямий взаємозв'язок між шкалами «відчуження» та «дисоційований вид самотності», «суб'єктивна самотність» вказує на те, що у людей із відсутніми значущими зв'язками з оточуючими людьми значимо частіше виявляється тривожність,

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

збудливість, егоїстичність і підкорюваність в міжособистісних стосунках; 4) прямий взаємозв'язок між шкалами «потреба в компанії» та «дифузний вид самотності». Таким, чином особи, що мають гостру потребу в компанії часто характеризується підозрілістю в міжособистісних взаєминах, а також особистісними і поведінковими якостями, які суперечать один одному, вони дуже гостро реагують на стреси, вибираючи стратегію пошуку співчуття і підтримки; 5) прямий взаємозв'язок між шкалами «загальна самотність» та «відчужена самотність». Отже, чим більш актуальним є відчуття самотності та недостатність близького спілкування з іншими людьми, тим частіше у таких осіб спостерігається втрата значущих зв'язків і контактів, інтимності, приватності в спілкуванні, здатності до єднання, такі люди відчувають себе втраченими, покинутими, не можуть знайти необхідний відгук і розуміння.

Висновки. Отже, для осіб раннього дорослого віку важливу роль відіграють соціальні зв'язки, близькі стосунки з іншими людьми. Тому переживання самотності в цьому віці може значно ускладнити розвиток особистості. Перспективним, на нашу думку, буде розроблення програми, спрямованої на профілактику і корекцію переживання самотності у період ранньої дорослості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. *Проблемы возрастной и дифференциальной психологии*. Москва : Директ-Медиа, 2008. 209 с.
2. Помазова О.В. Самотність як психологічний феномен. *Психологія і педагогіка*. Київ, 2013. С. 206–214.
3. Провоторова Т.Г. Проблема самотності в соціальних мережах. *Молодий вчений*. 2016. № 6. С. 676–679.

С.П. Яланська

*доктор психологічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри психології та педагогіки,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
Полтава, Україна*

ТВОРЧИСТЬ ЯК ДЖЕРЕЛО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

У психології поняття «здоров'я» розглядається у динамічному аспекті й пов'язує фізичну, розумову складову, вплив навколишнього середовища.

Основними складовими психічного та особистісного здоров'я за М.В. Савчиним є: 1) духовність особистості; 2) самоактуалізованість; 3) індивідуальність поєднана із загальнолюдськими здатностями; 4)

соціальна інтегрованість та ін. Серед умов і водночас критеріїв розвитку людини автор виділяє творчий і цілетвірний характер її життєдіяльності [2]. Л.Г. Терлецька зазначає, що для психології здоров'я важливим є врахування потенціалів людини: розуму, волі, почуттів, тіла, суспільного, креативного, духовного [3].

Зупинимося на креативному потенціалі, творчому аспекті здоров'я, що передбачає здатність особистості до творчості, реалізації творчого потенціалу.

Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей [1].

Зарубіжними та вітчизняними дослідниками обґрунтовані різні підходи до розуміння природи творчості: психогенетичний підхід (В.О. Енгельгард, В.М. Вільчек, О.І. Цебржинський та ін.); соціальний підхід (О.М. Лук, Б.П. Нікітін, В.Є. Чудновський, та ін.); чуттєво-емоційний підхід (В.Н. Дружинін, Г.В. Піхманець та ін.); аксіологічний підхід (С.О. Грузенберг, В.А. Роменець та ін.); діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, О.О. Леонт'єв, В.О. Моляко та ін.); мотиваційний підхід (Г.В. Олпорт, К. Роджерс та ін.)

У авторському навчальному посібнику «Психологія творчості» рекомендованому Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-7542 від 20.05.2014). Для студентів різних напрямів підготовки, що вивчають курс психології, магістрантів, учених, практичних психологів, викладачів закладів вищої освіти, учителів, аспірантів, читачів, що цікавляться проблемою психології творчості, у посібнику розкрито загальні уявлення щодо методологічних, науково-методичних та прикладних проблем психології творчості, підходи до вивчення психологічних аспектів творчої діяльності та засоби психологічного дослідження творчої діяльності, оцінки креативності.

Посібник складається із чотирьох частин: у першій частині «Поняття про творчу діяльність» розкрито історію розвитку психологічних уявлень про природу творчості, зокрема розкрито концепції креативності Дж. Гілфорда, Р. Стернберга і Д. Лаверта, розвиток творчості особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка, концепцію творчості В.О. Моляко, концепцію механізму творчості В.В. Клименка, концепцію творчості С. Медника, розвиток творчої особистості за Е. де Боно. У другій частині «Стратегіальний підхід до розкриття творчої діяльності» представлено стратегію творчої діяльності за В.О. Моляко, особливості розвитку творчо

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

обдарованої особистості за В.В. Рибалкою, систему ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики; стратегію розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою, авторську концепцію розвитку творчої компетентності особистості, компетентнісний підхід до розвитку особистості за О.В. Тутолмінім. Третя частина «Методики дослідження творчої діяльності» розкриває особливості експериментального вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами, зміст тестів діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом, теорії дозрівання А. Гезелла, лонгітуда Л. Термена, методики на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Бесєдіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря, методики «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської, тестів вимірювання креативності Б. Торренса, методики діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана. У четвертій частині «Психологічні умови формування творчого процесу» розкрито особливості системи творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко, програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики, авторської програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, та методи стимулювання творчої активності (індивідуальні та групові) [4].

Активізація індивідуальної та групової творчої роботи, що сприяє гармонізації психічного здоров'я особистості, можлива завдяки використанню арт-практик в освітньому процесі. Викладачами кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» під час засідань психологічної студії «Шлях до успіху» використовується арт-інструментарій (метафоричні асоціативні зображення, елементи образотворчої, ландшафтної терапії та ін.).

Під час вивчення курсу «Психологія здоров'я та здорового способу життя» також нами використовуються арт-вправи «Пізнай себе», «Я та моє здоров'я», «Сила» та ін. Арт-практики сприяють розумінню, що тілесне та психічне буття людини нерозривні, спонукають студентів замислитися щодо здорового способу життя, збереження та примноження здоров'я.

Переконані, що творчість є потужним джерелом психічного здоров'я, адже сприяє самореалізації особистості, її самоздійсненню.

Список використаних джерел

1. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанов ; под общей ред. Ю.Л. Неймера. Феникс, 2003. 640 с.
2. Савчин М.В. Психічне та особистісне здоров'я громадян як чинник національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* №2 (1) 2012. С. 142–150.
3. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 128 с.
4. Яланська С.П. Психологія творчості: навчальний посібник. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

М.В. Довгун

*магістр психологічних наук,
аспірант кафедри психології університету освіти
«Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна»,
Брест, Республіка Беларусь*

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА КОГНИТИВНО- КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ УСПЕШНОГО СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ПОГРАНИЧНОЙ СЛУЖБЫ

Одним из вызовов поступательному развитию любого современного государства выступает сложившаяся международная ситуация (возможность применения экономических и политических санкций, направленных на дестабилизацию общества, локальные конфликты, международный терроризм и организованная преступность, распространение наркотиков, эпидемии и др.). В этих условиях центральное географическое положение Республики Беларусь, ее нахождение на пересечении основных транзитных путей Европы значительно повышают необходимость строгого и четкого функционирования государственной границы как линии, с одной стороны, гарантирующей свободный торговый, культурный обмен и транзит, а, с другой, обеспечивающей защиту и неприкосновенность государства от внешних вызовов и угроз. Названные условия определяют содержание профессиональной деятельности контролерского состава органов пограничной службы.

Большинство существующих научно-исследовательских работ посвящены вопросам профессиональной деятельности военнослужащих органов пограничной службы, сопряженной с экстремальными ситуациями и высокими нервно-психическими нагрузками. Научный анализ особенностей деятельности сотрудников контролерского состава представлен только в единичных исследованиях. При этом практика выдвигает на первый план разработку психологических и психофизиологических критериев профессионально-психологического отбора при изучении кандидатов на военную службу по контракту в органы пограничной службы, особенно в подразделения, осуществляющие пропуск через государственную границу граждан, транспортных средств и товаров.

Для получения исходных данных о психологических особенностях успешных военнослужащих несомненную ценность представляет метод экспертной оценки. Он обеспечивает возможность изучения представлений самого субъекта труда о значимости определенных психологических характеристик для успешного осуществления профессиональной деятельности военнослужащими контролерского состава.

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

В качестве экспертов в настоящем эмпирическом исследовании выступали 25 должностных лиц офицерского состава, проходящих военную службу по контракту свыше пяти лет в пунктах пропуска. Эксперты являются профессионально подготовленными специалистами в руководстве деятельностью контролерского состава, в области организации их оперативно-служебной деятельности и идеологической подготовки.

Обобщение и систематизация данных свободного описания экспертов позволили объединить названные ими психологические качества успешного военнослужащего в несколько групп, одной из которых является когнитивно-коммуникативная. Ее основное содержание в порядке убывания популярности указанных экспертами характеристик представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение психологических характеристик в когнитивно-коммуникативной сфере (в %)

Экспертная характеристика	Частота называния
глубина и гибкость мышления	91
наглядно-образная память	91
концентрация внимания	86
переключаемость внимания	81
умение задавать вопросы	78
умение слушать	77
умение правильно интерпретировать высказывания	64
умение оценивать эмоциональное состояние собеседника	64

Гибкость мышления привлеченными экспертами трактуется как умение находить решение задачи, видеть объект под новым углом зрения, фиксировать его новые, скрытые свойства. Гибкость – это способность решать не только стандартные ситуации, но и, например, ситуации экстремального характера. Наглядно-образная память отмечается как одна из особо важных характеристик. Память на зрительные образы, звуки и тактильные ощущения позволяет быстро сориентироваться и приступить к углубленной работе в определенном направлении. Высокая концентрация внимания понимается как умение сосредоточиться на предмете своей деятельности для глубокого его изучения. Переключаемость внимания определяется экспертами как способность перемещать сознание с одного объекта (действия) на другой. Умение слушать указывается многими экспертами и понимается как способность эффективно воспринимать, перерабатывать информацию. Это особенно важно, так как любой процесс деловой беседы начинается с выслушивания монологического высказывания. Умение задавать вопросы предполагает хорошее развитие устной речи. Умение интерпретировать высказывания обусловлено высоким уровнем понимания значений слов и

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

знанием правил построения предложений, а также способностью учитывать контекст общей ситуации. Умение оценивать эмоциональное состояние основано на эмоциональной отзывчивости и хорошей эмоциональной памяти.

Таким образом, представленная экспертная оценка может выступать как основа профессиограммы для отбора кандидатов в органы пограничной службы.

Е.И. Медведская

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы,*

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь*

КОЛУМБАЙН-ЭФФЕКТ: К ПРОБЛЕМЕ АВИТАЛИЗМА НАБЛЮДАТЕЛЕЙ ТРАГЕДИИ

В настоящее время специалистам, благодаря работе американского социолога Д. Филипса (1992) и его последователей, хорошо известен «феномен Вертера». Согласно статистическим данным на 1 000 человек, ознакомленных с громкой историей суицида, приходится 3 потенциальных последователя этого поступка. Особенно число таких последователей велико в первую неделю после обсуждаемого события среди подростков, что объясняется объективными трудностями взросления, в том числе и сензитивностью к различного рода деструктивным идеям.

За прошедшие десятилетия благодаря всеобщей доступности Интернета и демократичности информационного пространства увеличились возможности распространения различных, в том числе, и экстремистских идеологий. Экстремизм – неприязнь и нетерпимость к чему-то непохожему, ко всякому иному, которые могут возникать на любом основании: политическом, расовом, религиозном, экономическом, половом и др. Одну из таких идеологий, достаточно активно пропагандируемых посредством Интернета по аналогии с эффектом Вертера, можно обозначить как Колумбайн-эффект.

Колумбайн – это название школы в штате Колорадо (США), в которой 20 апреля 1999 г. произошло одно из самых громких массовых убийств. Двое учащихся-подростков в итоге тщательного планирования и долгой подготовки устроили с помощью огнестрельного оружия и самодельных взрывных устройств настоящую резню, в которой погибло 13 человек и было ранено 23. Они терроризировали школу почти час, после чего покончили жизнь самоубийством. Подобные случаи не так далеки темпорально-территориально. В России ежедневно, в различных соцсетях, например, «Вконтакте», регистрируется порядка пяти Интернет-

сообществ, поддерживающих идеологию «Колумбайн», самое многочисленное из которых насчитывает порядка 10 тысяч пользователей. Проводимая подобными группами идеологическая работа дает и практический результат. Только в 2018 г. в России произошло четыре трагедии, инициированных подростками, состоявшими в колумбайн-группах (Пермь, Улан-Удэ, Стерлитамак и Керчь). Ежедневно в соцсетях продолжают образовываться Интернет-сообщества, которые пропагандируют действия уже своего, «керчинского стрелка» Владислава Рослякова, на счету которого 20 отнятых жизней и самоубийство.

Анализ доступных материалов керчинской трагедии обнаруживает еще один очень тревожный феномен, связанный с позицией наблюдателей. Несмотря на взрывы и стрельбу в здании колледжа, многие учащиеся выхватывали свои мобильные телефоны, чтобы зафиксировать происходящее (фактически любая современная драматическая история обнаруживает подобных очевидцев). Поразительно, но даже присутствие в эпицентре крайне опасной ситуации не «включило» у них базовый инстинкт спасения собственной жизни, не говоря уже о жизни других людей. И думается, что объяснение этого феномена не связано с присущей подросткам определенной браваде и склонностью к рискованному поведению, поскольку в этом случае произошла бы смена позиции постороннего наблюдателя на более активную.

Инстинкт самосохранения, как известно, запускают две эмоции – это боль и страх, уровень выраженности которых, согласно поведению наблюдателей, не достиг необходимой силы для собственного спасения. Стремление запечатлеть неординарное событие оказалось преобладающим. Думается, что подобное парадоксальное поведение наблюдателей демонстрирует смещение центра тяжести с реальной на цифровую действительность, что выражается в авитализме или обесценивающем отношении к жизни в целом, причем не только чужой, но и собственной. Закономерно, что данный феномен имеет целый ряд детерминант, но одной из них вполне ожидаемо выступают компьютерные игры, сверхценное увлечение которыми присуще многим подросткам и юношам. Причем наиболее любимым жанром среди них как раз и выступают различного рода шутеры или «стрелялки».

Эти игры, хотя и напоминают классические игры «в войнушку» предыдущих поколений мальчишек, принципиально от них отличаются. Во-первых, реальная игра дает её участнику ценный опыт обнаружения своих физических и психических возможностей и ограничений (в том, числе и боль, и страх). Совершаемые же в киберигре действия игрока никоим образом не отражаются на его теле, не дают возможностей прочувствовать и осознать последствия своих поступков на этом базовом витальном уровне. Во-вторых, отличия заключаются в приобретаемых полезных навыках. Бывший американский военный, а ныне эксперт в области психологии убийства Д. Гроссман (1999), анализируя ряд ужасающих случаев массовых убийств от рук подростков, отмечает их поразительную меткость. Дети, ни разу не державшие в руках реального

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

оружия, демонстрували фактично 100% попадання, причеи або в голову, або в верхню часту туловища своїх жертв. Для сравнення, нормою американського поліцейського вважається попадання в ціль одної пули из п'яти. Т.е. натренованні в іграх діти стреляють в п'ять раз краще, чеи врослі, імеючі спеціальну підготовку. Автори расстрела в Колумбайн таке були горячими поклонниками культових шутерів «Doom» і «Quake».

Названні последиства киберигр усилюються на фоні равнодушія врослих к растущему человеку, общению с которим родители, по оценкам специалистов, уделяют от 12 до 20 минут в день. А ведь именно полноценные, эмоционально положительно насыщенные взаимоотношения с близкими людьми составляют ведущую альтернативу привлекательному для подростков, но безжизненному киберпространству.

О.А. Мірошніченко

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

До 1991 р. багато українських науковців у складі радянських експедицій активно досліджували Шостий континент – Антарктиду. Ставши самостійною державою, Україна одразу приєдналася до Договору про Антарктиду, а з 1996 р. увійшла до складу 19-ти держав, що мають в Антарктиці постійно діючі станції. Така почесна міжнародна місія поставила перед науковцями України принципово нові й важливі завдання. Від рівня підготовки фахівців, що виконують професійну діяльність в умовах Антарктики, залежить майбутнє не тільки держави, а й міжнародного співробітництва. Експедиційна діяльність екіпажу станції (11-13 осіб) базується на виконанні наукових досліджень та обслуговуванні технічних приладів. Особливості життєдіяльності зимівників пов'язані з тривалим (до 13 місяців) перебуванням на обмеженій території, що спричинює соціально-психологічну ізоляцію, сенсорну та комунікативну депривацію. Також адаптація зимівників проходить в умовах суворого клімату та гідрометеорологічних особливостей і великою мірою залежить від стабільності психоемоційного стану учасників експедиції. Показники адаптації представлені у нашому дослідженні через стани особистості, які ми визначали за допомогою шкал акцентуацій (застрагання, педантизм, тривожність, дистимність, збудженість) за методикою К. Леонгарда і Г. Шмішека. Згідно наших

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

багаторічних спостережень і емпіричних досліджень, збільшення показників саме цих шкал у окремих представників команди у першу половину зимівлі свідчить про недостатню адаптацію до екстремальних умов життєдіяльності та призводить до порушень соціальних стосунків у колективі. Також нами було виявлено, що адаптація до суворих умов перебування в Антарктиці певним чином залежить від вікових особливостей учасників зимівлі. З метою дослідити такі закономірності всі учасники нашого природнього експерименту були умовно поділені на три вікові групи: 22-34 років, 35-45 років, старше 45 років. Цей розподіл ґрунтувався на дослідженнях, представлених у роботах вітчизняних науковців. Так, Я. Васильєв, проаналізувавши дані психологічних розробок останніх років, пропонує виділення у дорослому віці таких періодів: період молодості – від 21 до 28 років, дорослішання – 28-34 років, дорослість – 35-45 років, зрілість – 46-55 років, пізня зрілість – 56-66 років, старіння – 66-78 років і далі – старість (Васильєв, 2009: 306-308).

Адаптація – складне та багаторівневе явище пристосування, включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності. Спираючись на дослідження А. Налчаджяна, ми виходимо з припущення, що добре адаптована людина – це така особистість, в якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені (Налчаджян, 2010). Проблемою адаптації до екстремальних умов життєдіяльності українських зимівників займається група науковців (медиків, фізіологів, психологів) Національного антарктичного наукового центру протягом тривалого часу. Вони довели, що у процесі адаптації в період зимівлі змінюється не тільки індивід, а й середовище, в результаті чого між ними встановлюється відношення адаптивності, не завжди врівноважені, оскільки експедиційна діяльність пов'язана з впливом на зимівників численних екстремальних факторів (особливості регіональної фотоперіодики, зсув часових поясів, сенсорна депривація, активація метео- та геліофізичних явищ тощо), що створює додаткове навантаження на функціональні системи організму (Moiseyenko, Sukhorukov, Pyshnov, Mankovska, Rozova, Miroshnichenko & et al, 2016).

Вітчизняна дослідниця міжособистісних стосунків у колективах зимівників L. Vakmutova акцентує увагу на тому, що процеси фізіологічної і психологічної адаптації тісно пов'язані з процесами встановлення соціальних зв'язків між членами довготривалих експедицій: чим вищим є соціальний статус зимівника, тим краще відбуваються у нього процеси адаптації (Vakmutova, 2019). Зарубіжні дослідники з тих країн, що мають постійно діючі антарктичні станції, також відмічають складності психологічної адаптації до суворих умов Антарктики. Так, M. Mehta, G. Chugh встановили, що важливу роль у пристосуванні до важких умов відіграють такі риси особистості, як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, сміливість та потреба у самореалізації (Mehta & Chugh, 2011).

Ми представляємо результати психологічних досліджень особливостей адаптації до життєдіяльності в умовах зимівлі у

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

представників різних вікових груп зимівників 9-ти антарктичних експедицій (всього 70 осіб). «Сирі» бали методики переведені в 24-бальну систему оцінювання, де показники від 0 до 6 вважаємо низькими, від 7 до 10 нижче середнього, від 11 до 14 середніми, від 15 до 17 вище середнього, 18 і вище високими. Першій та другій зрізи відповідають першому та другому замірам з різницею в три місяці: першій зріз заміряний у березні відповідного року в кожній з 9-ти експедицій, а другій – через три місяці у червні.

Таблиця 1

Динаміка показників адаптації у вікових групах зимівників

Вікові групи (середні бали показників)	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Середній бал (стар. група)	9,57	11,71	9,14	9,64	9,29	9,57	9,57	10,36	9,21	9,43
Різниця	2,14 (22,4%)		0,5 (5,5%)		0,28 (3,0%)		0,79 (8,3%)		0,22 (2,4%)	
Середній бал (сер. група)	10,20	10,04	8,28	8,76	4,88	4,76	9,28	8,68	9,08	7,92
Різниця	-0,16 (0,6%)		0,48 (1,9%)		-0,12 (0,5%)		-0,6 (2,4%)		-1,16 (4,6%)	
Середній бал (мол. група)	10,42	10,48	8,77	9,45	6,58	6,65	8,68	8,94	7,77	7,93
Різниця	0,06 (0,6%)		0,68 (7,8%)		0,07 (1,1%)		0,26 (3,0%)		0,16 (2,1%)	

Як бачимо, показники явищ акцентуацій у всіх групах не виходять за межі середніх показників, проте відсоткове зростання негативних емоційних проявів у представників старшої групи (14-ть зимівників віком від 46-ти до 62-х років) складає від 2,4% до 22,4%. Отже, ми виявили збільшення застрагання на невирішених проблемах в цій групі, а також деяке підвищення тривожності, педантизму, збудженості і дистимності (депресивності) через три місяці від початку зимівлі. Збільшення показників застрагання пояснюється, на нашу думку тим, що представники старшого покоління у найбільш складний період зимівлі відчують гостру відповідальність за більш молодих членів експедиції, зимуючих уперше.

Середня вікова група досліджуваних складає 25-ть осіб віком від 35-ти до 45-и років. Якщо ми порівняємо показники між старшою та середньою групами, то найбільшу різницю спостерігаємо за шкалою «Тривожність»: вона є меншою у представників середньої вікової групи. При порівнянні показників в другому зрізі відмінності між середньою і старшою групами за критерієм *t-Стюдента* виявились значущими ($t=3,75$ на рівні $p<0,05$). Даний факт свідчить про більш стійку врівноваженість, упевненість, емоційну стійкість, а відтак і адаптованість,

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

у зимівників вікової групи 35-45 років. Як бачимо, у представників середньої вікової групи середні бали лише за одним показником (педантизм) збільшилися малою мірою, решта середніх показників мають від'ємну величину: це свідчить про те, що негативні емоційні прояви характеру не лише не збільшилися під впливом екстремальних умов, а, навіть, зменшилися. Такі дані також говорять про нервово-психічну та емоційну стійкість зимівників середнього дорослого віку, що беруть участь в Антарктичних експедиціях.

Молодша вікова група складає 31-у особу віком від 22-х до 34-х років. Як видно з табл. 1, середні показники за всіма шкалами мають деяке збільшення, хоча показники явищ акцентуацій у другому зрізі також не виходять за межі середніх показників. Проте, дані за шкалами «Дистимність» і «Збудженість» вигідно відрізняються від попередніх груп у тому, що мають найнижчий показник серед всіх груп. Це свідчить про оптимізм молодості, енергійність, незлопам'ятність.

З урахуванням визначених показників ми робимо **висновки** щодо готовності кандидатів на учасників зимових експедицій до життєдіяльності в умовах Антарктики. Перевага надається кандидатам, що мають показники сильної, врівноваженої нервової системи, професійно-результативну та соціальну мотивацію на діяльність, високі показники адаптації до екстремальних і стресових умов та відсутність високих показників акцентуацій характеру. Доведено, що найбільш адаптованою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорослості віком від 35-и до 45-и років. Представники даної групи складають близько 40% учасників Українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників.

Список використаних джерел

1. Васильев Я.В. Структура и функции целевого компонента направленности личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Николаев, 2009. 416 с.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва : Эксмо, 2010. 386 с.
3. Bakhmutova L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Ottawa, Ontario, Canada. Vol. 36 No 6. P. 48–55.
4. Mehta M., Chugh G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4).
5. Moiseyenko E., Sukhorukov V., Pyshnov G., Mankovska I., Rozova K., Miroshnichenko O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*. Vol. 7. Issue 1. Article 11.

Janusz Miąso

*Uniwersytet Rzeszowski
Katedra Pedagogiki Medialnej
Rzeszow, Polska*

**POZYTYWNA ROLA NOWYCH INTERAKTYWNYCH MEDIÓW W
EDUKACJI WIRTUALNEJ I NOWEJ ORGANIZACJI ŻYCIA
SPOŁECZNEGO W SYTUACJI DYSTANSOWANIA SPOŁECZNEGO
W KONTEKŚCIE KRYZYSU EPIDEMICZNEGO**

The positive role of new new interactive media in virtual education
and a new organization of social life in a situation of social distance
in the context of an epidemic threat

Abstrakt

Przeżywamy aktualnie niesamowicie skomplikowaną sytuację społeczną, medyczną i ekonomiczną związaną z pandemią koronawirusa. Wszędzie słyszymy o konieczności – pozostania w naszych domach, aby osłabić pandemię i uratować jak najwięcej ludzkich żyć. Zachowanie dystansu społecznego to konieczność chwili. A równocześnie istnieje także niezbędna konieczność funkcjonowania wielu sektorów życia społecznego i gospodarczego, szczególnie tych związanych z przemysłem żywnościowym, generalnie przemysłem i edukacją, aby życie toczyło się na jakimś koniecznym poziomie i nie zatrzymało się totalnie. Wielką pomocą w tej bezprecedensowej sytuacji są nowe nowe interaktywne media, które jawią się naprawdę jako swoiste koło ratunkowe, aby życie trwało, aby ludzie komunikowali się ze sobą, aby przemysłem zarządzać, aby edukacja trwała i aby wspólna modlitwa online ludzi umacniała.

Abstract

We are currently experiencing an extremely complicated social, medical and economic situation related to the coronavirus pandemic. Everywhere we hear about the necessity - staying in our homes to weaken the pandemic and save as many human lives as possible. Keeping social distance is a necessity of the moment. At the same time, there is also the necessary necessity for many sectors of social and economic life, especially those related to the food industry, industry and education in general, so that life goes on at some necessary level and does not stop completely. A great help in this unprecedented situation are new interactive media that really appear as a kind of lifebuoy, that life would last, that people would communicate with each other, that industry would be managed, that education would last and that the common online prayer of people would strengthen.

Wprowadzenie

Totalnie nowa sytuacja prawie całego mocno zglobalizowanego i usieciowionego świata związana z epidemią a nawet pandemią koronawirusa, stawia potężne wyzwania, które są całkowicie nowe i jak dotąd bezprecedensowe. Nigdy bowiem dotąd ludzkość, tak w Polsce jak i na Ukrainie i prawie w całym

świecie, szczególnie zaś w Europie Zachodniej i USA, w bardzo bogatej i dostatniej części świata, nie przeżywała takiego globalnego zaskoczenia i konieczności totalnej reorganizacji życia indywidualnego, społecznego, ekonomicznego i zarazem świata wartości. Bo oto nagle praktycznie świat stanął, zatrzymał się. Tu naprawdę z wielką pomocą przychodzą właśnie nowe nowe media, które są wszechogarniające i zarazem potężnie interaktywne i niezwykle mocno nasycone możliwościami technologicznymi, gdzie przepływ treści, wartości, a zarazem finansów może trwać, pomimo potężnych ograniczeń.

Dystans społeczny i wirtualna bliskość jako społeczna i medyczna konieczność chwili

Aktualnie żyjemy w świecie, który jest niesamowicie dynamiczny, skala przemieszczania się ludności w wymiarze lokalnym, narodowym a także globalnym jest potężna. Szczególnie wielkie aglomeracje miejskie to życie na pełnych obrotach, gdzie miliony ludzi każdego dnia ciśnie się w metrach, autobusach miejskich a także w korkach samochodowych, które urastają do rangi jednej wielkiej kompresji nerwów i napięć. Podobnie porty lotnicze, gdzie skala przemieszczania się ludzi biznesu a także turystów to potężna dynamika. Wydawało nam się ostatnio, że dystans społeczny prawie zniknął, bo przecież skala realnych interakcji w firmach, uczelniach, szkołach, miejscach kultury, świątyniach a także wielkich centrach handlowych była niebywała.

I nagle jakby wszystko stanęło... Rządzący, eksperci, szczególnie w dziedzinie medycyny bardzo proszą – zostańcie w domach. Z naszych uczelni zniknęli studenci i wykładowcy a ulice miast jakby wymarły. Wiele osób pyta – jak żyć, aby nie oszaleć? Rzeczywiście nasze życie radykalnie się zmieniło, dynamika wyhamowała a najczęściej pozostały nam tylko domy, do tego, aby przetrwać. I tu z bezprecedensową pomocą przychodzą nam nowe nowe interaktywne media, które na szczęście w nieszczęściu przychodzą nam z pomocą, aby życie na jakimś poziomie toczyło się dalej pomimo wszystko. Edukacja online, zdalna w szkołach i na uczelniach; zarządzanie firmami z domu przy pomocy interaktywnych mediów, skype`a, telefonu; wideokonferencje, gdzie trzeba dalej podejmować decyzje i być razem wirtualnie przy niemożności realnej; nabożeństwa religijne w kościołach transmitowane dla milionów, którzy modlą się przy telewizorach, komputerach i smartfomach. Tego typu nowych, koniecznych i ratujących sytuacje, rozwiązań medialnych można by mnożyć, wszyscy je aktualnie bardzo dobrze znamy i prawie wszyscy z nich korzystamy.

Specyfika nowych nowych interaktywnych mediów przychodzi właśnie z pomocą wszystkim nam w tej totalnie nowej sytuacji. Albowiem nowe nowe media to nowe potężne możliwości takie jak:

- - **nowe doświadczanie relacji pomiędzy cielesnością, tożsamością i społecznością:** zmiany w możliwościach w osobistym i społecznym doświadczaniu czasu, przestrzeni i miejsca (zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej), mające wpływ na sposób, w jaki odbieramy samych siebie i jak postrzegamy swoje miejsce w świecie;
- - **nowe doświadczenie tekstualne:** nowe rodzaje form gatunkowych i

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

tekstualnych, rozrywki, przyjemności i wzorców konsumpcji medialnej (gry komputerowe, symulacje, kino efektów specjalnych), które możemy wykorzystać we wszystkich sektorach życia społecznego; szczególnie w edukacji;

- **nowe sposoby reprezentacji świata:** media, które dostarczają nowych możliwości i doświadczeń pod względem reprezentacji w sposób nie zawsze dość jasno zdefiniowany (immersyjne środowiska wirtualne, interaktywne multimedia ekranowe);
- - **nowe relacje pomiędzy podmiotami (użytkownikami i konsumentami) oraz technologiami medialnymi:** nowe sposoby użytkowania i odbioru obrazu oraz mediów komunikacyjnych w codziennym życiu oraz nowe znaczenia nadawane technologiom medialnym;
- - **nowe koncepcje relacji ciała biologicznego do mediów technologicznych:** kwestionowanie tradycji rozgraniczeń pomiędzy tym, co ludzkie, co sztuczne, naturą a techniką, ciałem a (mediami jako) technologicznymi protezami, światem rzeczywistym a wirtualnym;
- - **nowe wzorce organizacji i produkcji:** globalne przesunięcia i integracje w kulturze, edukacji i gospodarce medialnej, przemyśle medialnym, dostępie do mediów, a także własności, kontroli i regulacji mediów. (Lister, Dovey, Giddings, Grant, Kelly, 2009, s. 19 – 21)

Te i jeszcze wiele innych nowych elementów, nowych nowych interaktywnych mediów, które nas ciągle zaskakują, równocześnie pomagają nam zachować konieczny dystans społeczny i równocześnie dbać o konieczną dynamikę życia społecznego, edukacyjnego i gospodarczego, aby przetrwać trudny czas ponosząc na miarę możliwości jak najmniejsze straty.

Podsumowanie

W historii ludzkości już dawno nie mieliśmy takiej skali trudności, jakie aktualnie przeżywamy, te trudności dotyczą praktycznie każdego z nas. Dlatego w tych trudnych chwilach ważne, aby tak wykorzystać nasze zasoby technologiczne, wśród których nowe nowe interaktywne media jawią się jako szczególnie pomocne, aby być blisko siebie i dawać sobie maksymalne wsparcie pomimo koniecznego dystansu społecznego.

Н.І. Тавровецька

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

РОЛЬ ЖИТТЄВИХ КРИЗ У ЗМІНІ БАЗИСНИХ ПЕРЕКОНАНЬ ОСОБИСТОСТІ

Проблематика життєвих криз вже декілька років залишається однією з актуальних у психологічних вимірах, набуває все більшої значущості як

для теоретичного пошуку так і практичного застосування. Такий інтерес пояснюється тим, що суспільні реалії засвідчують зростання потреби подолання кризових станів, які негативно позначаються на можливостях людини, погіршують її працездатність. Саме у кризові життєві періоди відбувається кардинальна зміна базисних переконань особистості, коли людина усвідомлює або не усвідомлює свій сенс існування, втрачає стійке уявлення про себе, особистісну невідповідність, неможливість реалізації життєво важливих цінностей, стратегій, очікувань. Це, у свою чергу, дезорганізує внутрішній світ людини, найбільше впливаючи на вершинні компоненти особистості – самосвідомість, ідентичність, ціннісну спрямованість, життєву позицію і таке інше. Всі ці чинники, що в останні роки викликали значну дестабілізацію особистості переводять проблему подолання життєвих криз особистості із суто теоретичних розмірковувань у пряму практичну проблему. Травмівний період у розвитку нашої країни є не єдиним фактором, що може зруйнувати особистісне життя людини, адже людина проживає й власні життєві кризи. Для їх адекватного подолання особистість вимушена змінювати свої базисні переконання, будувати новий Я-образ аби відповідати новому образу навколишнього світу.

Мета нашої публікації – окреслити загальне уявлення про роль життєвих криз у зміні базисних переконань особистості

У психології під життєвими кризами найчастіше розуміють поворотні моменти в житті людини; важкі стани, викликані хворобою, стресом, травмою тощо; емоційно значущі події, радикальні зміни соціального статусу; втрати традиційних основ в повсякденної діяльності. Життєва криза, за визначенням Т.М. Титаренко, – це «тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення» [5, с.15]. На думку Дж. Перрі, криза – це «приголомшливий виклик основам існування людини, її уявленням про себе і своє місце в світі» [3, с. 95].

Життєві події, що викликають кризу, ставлять перед людиною проблему, від якої вона не може самовільно піти і яку не може вирішити в короткий час або традиційним для себе способом. Криза руйнує повсякденний хід життя, звичні уявлення, схеми поведінки. Зазвичай це пов'язане з відкриттям людиною чогось неприємного для себе (втрата, небезпека, приниження), що руйнує світ звичних реалій і образ «Я». Вона надає невизначений характер життєвій ситуації і позбавляє можливості передбачити майбутнє – людина не знає, як жити далі. Важливо, що переживання кризи глобальне, воно зачіпає всі ланки особистості.

Як особливий стан криза проходить наступні стадії [3]: 1) шок і заціпеніння (ігнорування подій, що травмують); 2) усвідомлення дійсності і пошук сенсу (гнів, почуття несправедливості, спроби «зруйнувати реальність»); 3) гостре горе і відчай (душевний біль, труднощі концентрації, втрата енергії); 4) реорганізація поведінки і народження нового «Я». Отже, кризи, що неодноразово трапляються в житті будь-якої людини, завжди передбачають хворобливі переживання своєї

невідповідності вимогам життя. З іншого боку, криза передбачає можливість особистісного зростання. Якщо основні життєві переконання переглядаються і людина не «застрягає» у застарілих життєвих планах та способах інтерпретації реальності, то в підсумку виникає більш зріле, глибоке і повне усвідомлення себе та світу.

В контексті практичної психологічної допомоги кризу корисно розглядати як певний поворотний момент в житті людини, коли в результаті страждань і болю народжується щось нове. А.А. Урбанович пише, що будь-яка криза – це вибір: або захищати нашу внутрішню картину від зовнішніх доказів її неправильності, або намагатись сформуванати нову картину оточуючого світу». Другий шлях вимагає перебудови смислових структур свідомості. Найперша задача психологічної допомоги – переорієнтування на нові життєві завдання, що веде до зміни характеру діяльності та відносин з оточуючими людьми [6].

Найбільш повно цей процес постає в концепції базисних переконань. Поняття «базисні переконання» було введено А. Беком. За його тлумаченням, базисні переконання є основою індивідуальності людини та стратегій її поведінки. Базисні переконання і когнітивні схеми, що базуються на них, характеризуються певною стійкістю. Проте ступінь психічного благополуччя, або здоров'я, визначається тим, чи здатна людина змінювати свої дисфункціональні схеми й переконання. Це імпліцитні, глобальні, стійкі уявлення про світ і про себе, що мають вплив на мислення, емоційні стани і поведінку індивіда [1].

У теорії Е. Берна про життєву позицію «Я + Ти+» як основу особистісної автономії, ми знаходимо іншу інтерпретацію поняття базисні переконання. Автор зазначає, що складова ментальної моделі містить імпліцитну позитивну емоційну оцінку суб'єктом себе і світу, що складає базове відчуття надійності світу і відсутності в ньому небезпеки, якої суб'єкт (за його переконанням) не міг би уникнути, а також уявлення про себе як про здатного адекватно й успішно діяти [2, с.35].

Віднесення того чи іншого переконання до розряду базисних обумовлено кількома критеріями. Першим критерієм є те, що витoki базисних переконань з раннього дитинства; вони складаються на довербальному рівні на основі взаємодії зі значущими дорослими. Другим критерієм базисного характеру переконань є їх відносна стабільність на протязі життєвого шляху особистості. Якщо більш поверхневі переконання (наприклад, «Я хороший спеціаліст») постійно перевіряються і коригуються в залежності від отриманого досвіду, то базисні переконання залишаються відносно незмінними протягом життя. Однак існують особливі життєві ситуації (травматичний досвід), в яких базисні схеми можуть змінюватися. Третім критерієм віднесення переконання до розряду базисних може служити високий рівень його узагальненості. Базисні переконання відображають глобальні уявлення індивіда про власне Я і навколишній світ у цілому, вони слабо диференційовані [4, с.9].

Р. Янофф-Бульман переконує, що людям властиво тлумачити події,

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

які відбуваються з ними, таким чином, щоб підтримувати стабільність суб'єктивної картини світу. Базисні переконання, що народжуються в дитинстві, забезпечують малюкові почуття захищеності і довіри до світу, а в подальшому дорослому житті – відчуття власної невразливості. Ця позитивна ілюзія має суб'єктивне змістовне наповнення. Почуття безпеки забезпечує необхідну опору в постійно мінливій реальності, що сприяє психічній стабільності людини і її успішності в житті, а також є важливою умовою особистісного розвитку [7, с.44].

Отже, задля досягнення почуття безпеки індивід конструює життєвий досвід, ґрунтуючись на імпліцитній внутрішній структурі стійких переконань, що включає в себе:

- Базисне переконання про доброзичливість навколишнього світу. Більшість людей переконані в тому, що світ, в цілому, гідне місце для життя, а невдачі в ньому відбуваються досить рідко. Як правило, більшість вважає також, що їх оточують добрі, гідні довіри люди, які при необхідності прийдуть на допомогу. Отже, це базисне переконання розпадається на два основні показники: «Доброзичливість неперсонального світу» і «Доброзичливість оточуючих людей».

- Базисне переконання про справедливість навколишнього світу відображає уявлення про розподіл удач і нещастя, наповненість світу сенсом.

- Базисне переконання про цінність і значимість власного «Я». Навіть якщо людина впевнена у неконтрольованості зовнішніх подій, вона може думати, що їй просто щастить, і таким чином підтримувати почуття власної невразливості.

Висновки. Життєва криза представляє собою складний перехідний стан, що виникає в умовах неможливості усталеного способу існування людини, потреби вибудувувати нові життєві сенси, принципи і стратегії, що пов'язане з болісними змінами базисних переконань людини, але ці зміни є джерело постравмівного зростання особистості.

Список використаних джерел

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва : ПРАМЕБ, 1992. 384 с.
3. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом / под ред. С. и К. Гроф; пер. с англ. Москва : Изд-во Трансперсонального ин-та, 2000. 288 с.
4. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. Москва : Институт психологии РАН, 2012. 133 с.
5. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. Київ : Агропромвидав, 1998. 348 с.
6. Урбанович А.А. Психология управления. Минск : Харвест, 2003. 640 с.
7. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. New York: Oxford University Press, 1992. 256 p.

**ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ:
ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ**

А.О. Чхаїдзе

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

В.І. Шебанова

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет,
Херсон, Україна*

БУЛІНГ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОМАТИЧНІ НАСЛІДКИ

Булінг – соціальне явище, яке виходить за рамки статі, віку та культури. У перекладі з англійської булінг (bullying) означає цькування, залякування, третирування [2]. У зв'язку з тим, що проблема булінгу малодосліджена, досі немає чіткого наукового визначення цього терміна. Саме поняття «булінг» розуміється деякими вченими по-різному.

Проблема насильства, зокрема третирування учнів учнями, висвітлювалася О. Дроздовим, В. Ролінським, А. Черняковою, В. Шебановою та іншими науковцями. Ґрунтовніше цією проблемою займалися зарубіжні вчені, зокрема І. Бердишев, С. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус, Т. Фалд та ін. Вітчизняні наукові праці з зазначеної проблеми мають частковий характер. Недослідженими є не лише теоретико-методологічні основи цього явища, а психологічні й соціально-психологічні аспекти його виникнення, протікання та наслідків.

Через різні визначення поняття, можна очікувати певних методологічних розбіжностей у показниках поширеності жертв булінгу. За дослідженнями [UNISEF](#), 40% дітей ні з ким, зокрема і з батьками, не діляться своїми проблемами. Сором'язливі та спокійні діти стають жертвами булінгу **вдвічі** частіше за однолітків, які відкриті до спілкування. Більшість дітей ображають за те, що вони одягнуті не так, як інші, говорять або поведуться не так, як основна група. **44%** дітей, якщо стають свідками булінгу, просто спостерігають, оскільки бояться за себе [4].

Окрім досліджень [UNISEF](#), в інших країнах було проведено ряд досліджень поширеності проблеми булінгу. Наприклад, в італійському дослідженні 7,1 відсотка дітей початкових класів були класифіковані як жертви знущань. У канадському дослідженні підлітків науковці визначили рівень поширеності – 6,1 відсотка. Коефіцієнт поширеності жертв серед дітей та підлітків в інших країнах коливався наступним чином: Швеція – 10 відсотків; Великобританія – 39,8 відсотка; Норвегія – 15 відсотків та Німеччина – 10 відсотків. Використовуючи інший

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

методологічний підхід, Nordhagen R. та його колеги одержували дані, які базувалися на звіті батьків, а не жертв; у п'яти скандинавських країнах, показник поширеності жертв булінгу становив 15,1 відсотка [8]. Незважаючи на велику різницю між країнами в показниках поширеності, знуцання з боку однолітків є універсальним явищем, яке впливає на значну більшість дітей та підлітків.

Ряд досліджень вивчали психологічні наслідки після постійних знуцань. Одним із наслідків є компрометований соціальний розвиток. У корейському дослідженні учнів сьомого та восьмого класів дослідники встановили, що насильство сприяє підвищенню ризику соціальних проблем. У цьому дослідженні соціальні проблеми були описані як дію всіх факторів, що підвищують ризик соціальної ізоляції в межах групи однолітків. В італійському дослідженні Gini G. також встановив, що жертви знуцань мали більше соціальних труднощів з однолітками [5].

Окрім соціальних труднощів, у дітей та підлітків, які піддаються знуцанням, можуть розвиватися інтерналізуючі симптоми. Наприклад, у дослідженні понад 7000 переважно афро-американських та латиноамериканських учнів середньої та старшої школи Peskin M. та колеги виявили, що жертви знуцань повідомили про постійне почуття тривоги, смутку, невротичні симптоми та страх [9].

Інші психологічні наслідки можуть розвиватися після повторних знуцань, включаючи тривожні та депресивні симптоми та розлади. Що стосується тривоги, у фінському дослідженні хлопців Sourander A. та його колеги виявили, що постійні знуцання є фактором виникнення тривожних розладів у ранньому дорослому віці. На підтвердження цих даних Gladstone G. та його колеги виявили у чоловіків та жінок, які страждали на депресію, дитячі знуцання пов'язані з високим рівнем загальної тривожності в державі [6].

На додаток до тривоги, дослідження свідчать про більш високий ризик депресивних симптомів та розладів серед тих особистостей, що страждали від знуцань, як у дитинстві, так і в зрілому віці. За словами Brunstein Klomek A. та колег, часті знуцання також можуть підвищити ризик самогубства [1].

Залякування однолітками також може сприяти розвитку харчових розладів (тобто, анорексії та нервової булімії). Наприклад, у великому фінському дослідженні Kaltiala-Heino R. та його колеги виявили статистичну залежність між насильством та розвитком харчової патології як серед жінок, так і серед чоловіків. У цьому дослідженні жертви хуліганів також мали підвищену ймовірність виникнення множинних психічних розладів (наприклад, тривога, депресія та ін.) [7].

Окрім психологічних наслідків погіршення соціального розвитку, інтерналізуючих симптомів, тривожності, депресивних симптомів та харчової патології, ряд досліджень свідчать про те, що у жертв знуцань можуть розвиватися і психосоматичні симптоми. Наприклад, у дослідженні понад 1600 американських дітей у віці від 6 до 9 років, що зазнали знуцання, було виявлено повторні захворювання ангіни, застуди,

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

кашлю та поганого апетиту. У дослідженні Fekkes M. та колег голландських школярів у віці від 9 до 12 років виявлено, що знущання асоціювалися з більшою ймовірністю головного болю, проблем зі сном, болю у животі, енурезу та відчуття втоми [4]. У дослідженні понад 5000 датських студентів 5, 7 та 9 класів Due P. і його колеги визначили, що знущання пов'язані зі збільшенням кількості використання медикаментів як проти болю, так і для вирішення психологічних проблем [3].

З проблемами булінгу стикаються не лише українські діти, це проблема усього світу. Психологічні наслідки можуть включати соціальні труднощі, тривожність і депресію, суїцидальні нахили та порушення харчування. Соматичні наслідки можуть тягнути за собою безліч різних видів психосоматичних симптомів [10].

Список використаних джерел

1. Brunstein Klomek A, Marrocco F, Kleinman M, et al. Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2007. №46(1). P. 40-49.
2. Bullying / Мюллер В.К. // Новый англо-русский словарь; перераб. и доп. изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rambler.ru/dict/new-enru>.
3. Due P, Hansen EH, Merlo J, et al. Is victimization from bullying associated with medicine use among adolescents? A nationally representative cross-sectional survey in Denmark. *Pediatrics*. 2007. №12. P.110–117.
4. Fekkes M, Pijpers FI, Verloove-Vanhorick SP. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *J Pediatr*. 2004. №14. P.17–22.
5. Gini G. Associations between bullying behaviour psychosomatic complaints emotional and behavioural problems. *J Paediatr Child Health*. 2007. №44(9). P.36-48.
6. Gladstone GL, Parker GB, Malhi GS. Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *J Nerv Ment Dis*. 2006. №194. P.201–208.
7. Kaltiala-Heino R, Rimpela M, Rantanen P, Rimpela A. Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc*. 2000. №23. P. 661–674.
8. Nordhagen R, Nielsen A, Stigum H, Kohler L. Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child Care Health Dev* 2005. №3. P.693–701.
9. Peskin MF, Tortolero SR, Markham CM, et al. Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *J Adolesc Health*. 2007. №4. P.372–375.
10. Шебанова В. І. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства : навчально-методичний посібник. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017. 212 с.

А.І. Куриця

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

С.В. Куриця

*керівник методичного об'єднання соціальних педагогів закладів ЗСО,
соціальний педагог загальноосвітньої школи №8 I-III ступенів,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ УСПІШНОЇ ШКІЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

При вступі до школи дитині пред'являють систему зовні нормованих вимог, тобто від неї очікують певних здібностей, навичок, знань, необхідних для її участі у навчальній діяльності, спілкуванні з однокласниками і вчителями. Дитина відчуває себе впевнено тоді, коли вона має адекватні можливості для виконання всіх зовнішніх вимог, коли будуть збережені психологічні кордони та відчуття безпеки. Тільки в цьому випадку вона буде відчувати емоційне задоволення від перебування в школі. Тобто, мова йде про соціально-психологічний аспект адаптації, яка є досить точним індикатором різних відхилень у розвитку, сформованих у дитини в дошкільному віці. Порухення психологічного простору дитини викликає хворобливе ставлення до всього навколишнього і сприяє утворенню внутрішнього психологічного конфлікту, що з неминучістю призводить до втрати навчальної мотивації, зниження пізнавальної активності, порушення стосунків з учителем та однолітками.

Відомо, що кількість дітей з порушеннями мовлення безперервно збільшується. Це ставить психологів і педагогів перед необхідністю подальшого пошуку нових ефективних методів для полегшення адаптації таких учнів до школи.

В даний час є велика кількість робіт з проблеми адаптації до школи дітей як з особливостями психофізичного розвитку так і без них. Велика увага приділяється дітям з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелекту та з затримкою психічного розвитку. Що стосується дітей з порушеннями мовлення, то таких досліджень значно менше. Серед провідних спеціалістів, які розглядали дану проблему, є Є. Соботович та В. Тищенко, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Л.А. Венгер, В.К. Котирло, Д.Б. Ельконіна, Н.Г. Салміна, О.Є. Кравцова. Серед зарубіжних особливий внесок у розвиток питання зробили Р. Гетцер, А. Керн, С. Штребель, Я. Йірасек тощо.

Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції

Проблема психологічної готовності та адаптації до школи останнім часом стала дуже популярною серед дослідників різних спеціальностей. Психологи, логопеди, педагоги, фізіологи вивчають та обґрунтовують критерії адаптації до шкільного навчання, сперечаються про особливості розвитку та вік, з якого найдоцільніше починати навчання дітей у школі.

Проблема гармонійно розвиненої творчої особистості із самостійними життєвими орієнтаціями сьогодні універсальна для гуманітарних галузей вітчизняної науки. Роль початкового виховання та навчання у процесі цілеспрямованого формування потенціалу підростаючого покоління, пошук оптимальних шляхів та заходів щодо забезпечення наступності між дошкільними закладами і початковою школою є досить актуальною проблемою на сьогоднішній день.

У дослідженні вивчено проблеми адаптації до навчання в сучасній початковій школі дітей з порушеннями мовлення та розглянути досвід масової школи та передовий педагогічний досвід з цієї проблеми. Для цього було з'ясовано поняття адаптації дітей до школи та складові цієї готовності, розроблено діагностичну програму. Разом з тим, було припущено, що покращити адаптацію до школи ми можемо через психологічний простір учня.

Розглянувши цю проблему, можемо прийти до висновку, що школі все ще належить вирішити питання про створення відповідних умов для навчання шестилітніх учнів з урахуванням психофізіологічних особливостей цього віку. Адже відомо, що вступ до школи – переломний момент у житті дитини, який пов'язаний з новим типом стосунків з оточуючими дорослими, новими формами діяльності, серед яких провідною стає навчальна. Це досить складний період у розвитку дитини, вона приступає до систематично організованого навчання, що повністю змінює її спосіб життя, статус, поведінку.

Більшість дітей адаптується до школи протягом перших двох місяців навчання. Ці діти відносно швидко впливаються в колектив, освоюються в школі, набувають нових друзів у класі, у них майже завжди гарний настрій, вони спокійні, доброзичливі, сумлінні і без явної напруги виконують всі вимоги вчителя. Однак, діти з порушеннями мовлення втрачають можливість спільної діяльності із однолітками через неправильну звуковимову, невміння виразити свої думки, бояться виглядати смішними, хоча правила і зміст гри для них зрозумілі. У колективі однолітків, у яких мовлення є добре розвиненим, вони тримаються осторонь або виконують другорядні ролі.

Щоб дитина добре й охоче вчилась, їй має бути цікаво, будь-яка справа має її захоплювати, бути потрібною, дарувати радість, насолоду, естетичне задоволення, розкривати моральний сенс тої чи іншої роботи. Розумове виховання від самого початку має бути спрямованим на виховання особистості дитини, на прилучення дитини до найважливіших людських вартостей.

Саме тому з перших днів перебування учнів у школі вчитель має подбати про те, щоб відвідування школи для дитини не було обтяжливим,

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

щоб учень формував пізнавальний мотив навчання, який домінував би у подальшому навчанні.

Важливим є формування позитивного ставлення до організації своєї тілесності, виявлення та формування ставлення до власного здоров'я, формування вмінь організації «свого місця» в реально існуючому середовищі (дім, клас, робоче місце тощо); прояв індивідуальності через речі, одяг, подолання почуття власної невпевненості, формування потреби у саморозвитку учнів, їх мотивації до виконання різноманітних видів життєдіяльності, актуалізація ціннісно-смиислового ставлення до пізнавальної сфери та соціальної активності учнів. Також варто розвивати комунікативність, вміння розширення соціальних контактів, прояв власної позиції при взаємодії з людьми.

Висновки. Підсумовуючи, варто відзначити, що діти, які саме у 1 класі нормально ввійшли у шкільне життя, успішно виконували завдання вчителя, переживали задоволення від своїх успіхів, як правило, успішно навчаються не тільки в початковій, а й в основній та старшій школі, а це досягається лише за вчасного діагностування та виявлення психологічних особливостей готовності до навчання у школі дітей з порушеннями мовлення.

Список використаних жерел

1. Адаптація дитини до школи / Упоряд. Максименко С.Д., Максименко, К.С., Главник О.П. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.
2. Ноздря Л.Г. Педагогические условия повышения уровня школьной адаптации детей с общим недоразвитием речи : учеб.-метод.пособие / Л.Г. Ноздря // Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2000. – с. 43
3. Ткач Т.В. Проектування освітнього простору як засіб розвитку особистості / Т.В. Ткач // Вісник харківського університету. Серія «Психологія». – 2005. – № 653. – С.193–199.

А.В. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ПРАЦЕТЕРАПІЇ

Діти з особливими освітніми потребами – це дуже неоднорідна група дошкільнят, але частіше за все для них характерна недостатня сформованість психомоторних якостей. Вивчення психомоторних якостей має велике практичне значення. Сила і витривалість м'язів кистей рук

визначає готовність дитини навчатися письму. На заняттях по фізичному вихованню враховується рівень розвитку психомоторних здібностей, для визначення навантаження для кожної дитини [3].

Дослідження у галузі психомоторики і психомоторних якостей показують, що у психомоторних проявах встановлюється реальний зв'язок дитини з навколишнім світом і здійснюється його перетворення. В рухах, діях, і вчинках проявляється особистість. Сучасні вимоги до досліджень психомоторики визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як О.Р. Лурія [5], В.П. Озеров, К.К. Платонов [6], Є.П. Ільїн [2], В.В. Клименко [3], О.М. Леонтьєв, А.В. Запорожець та ін.

У фундаментальній монографії О.М. Леонтьєва і А.В. Запорожця «Восстановление движений» автори дають науково-обґрунтовану теорію функціональної рухової терапії, в якій головне значення відводиться працетерапії [4].

К. К. Платонов пропонує загальну психологічну класифікацію робочих рухів і передбачає ділення їх на наступні групи: основні – мінімально необхідні для досягнення цілі трудової діяльності, що здійснюються в найбільш сприятливих умовах; поправочні – уточнюючі основні відповідно до відхилення умов праці від найбільш сприятливих умов; додаткові – що не відносяться до основного завдання, але необхідні через побічні для основного трудового процесу чинники; аварійні – додаткові, необхідні для ліквідації виниклої аварійної ситуації; зайві – непотрібні і такі, що зазвичай заважають основним робочим рухам; помилкові – виконувані замість правильних рухів перших чотирьох груп і не досягаючи цілі. Трудова діяльність реалізується внаслідок виконання дій різної складності й призначення. Трудові дії виражаються в рухах, які характеризуються силою, швидкістю, тривалістю; точністю, ритмічністю, координованістю [6].

К.М. Корнілов зазначав, що психологія повинна займатися вивченням реакцій живого організму, що охоплюють всі форми його прояву у відношенні навколишнього середовища. Життя є ні що інше, як сукупність реакцій, а кожна реакція являє собою ту чи іншу форму взаємодії живого організму з навколишнім середовищем.

Прикладний аспект вивчення реакцій Корнілов бачив у їх розгляді стосовно до трудових процесів і вихованню людини. Трудове життя і всі трудові процеси людини визначалися їм як приватний вид реакцій взагалі, а психотехніка – як наукова дисципліна про трудові реакції людини (Корнілов, 1999).

Розвиток психомоторних якостей, як сила, швидкість, витривалість сприяє вихованню низки здібностей.

Вихованці спеціальних закладів дошкільної освіти, внаслідок викликаних різними причинами відхилень у вищій нервовій діяльності, відстають у інтелектуальному розвитку і мають вади рухової функції, що, зрозуміло, знижує їхні можливості не тільки в засвоєнні знань, а й оволодінні практичними діями під час навчання, ігор, самообслуговування, праці. З огляду на це вивчення особливостей

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

психомоторики дошкільників у різних видах діяльності і застосування педагогічних засобів, які посилюють здатність опанувати рухові вміння й навички, є важливою ділянкою корекційно-виховної роботи, безпосередньо пов'язаної з підготовкою вихованців дошкільної установи до подальшого навчання, життя. Рівень розвитку названих потенцій – важливий показник готовності дитини з особливими освітніми потребами до трудової діяльності. Оптимальна за змістом і обсягом рухова активність дошкільника – важлива передумова його фізичного та психічного розвитку. До того ж виконання цілеспрямованих рухових дій у ході навчання, праці, ігор посідає центральне місце в удосконаленні аналізаторів, забезпеченні їх взаємодії, а внаслідок цього і в корекції вад дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку. Слід підкреслити, що саме на заняттях з фізичного виховання рухові дії виступають водночас як об'єкт і засіб психофізіологічного розвитку дітей [7].

Також проводяться вправи загального характеру, включені в різні види діяльності:

1. Конструювання із кубиків будиночків, башточок тощо, спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно.

2. Розбирання і збирання розбірних іграшок (мотрійок, пірамідок, чашечок, кубиків).

3. Складання предметних розрізних картинок. Спочатку даються картинки, розрізані на 2 частини, потім на 3 і на 4. Спочатку складають за зразком, а далі по пам'яті.

4. Складання із паличок, сірників геометричних фігур, зображень, букв.

5. Обведення контурів предметних зображень.

6. Розмальовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями.

7. Вирізування кольорових смужок, фігурок по контурам.

8. Намотування ниток на катушку, клубок.

9. Розтібання гудзиків, зашнуровування.

10. Робота з пластиліном (скочування кульок, джгутиків, розплющування кульок, джгутиків, самостійна творчість дітей.)

11. Робота з мозаїкою.

12. Багаторазове стискання пальців в кулак і розтискання.

13. Багаторазове почергове виконання рухів руки: кулак-долоня-ребро.

14. Почергова зміна положення рук: ліва рука-кулак, права-долоня; потім навпаки права рука-кулак, ліва-долоня.

Висновки. Отже, трудова діяльність дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку реалізується внаслідок виконання дій різної складності й призначення. Повсякденні трудові дії виявляються в рухах, які характеризуються силою, швидкістю, тривалістю, точністю, ритмічністю, координованістю та іншими психомоторними проявами. Залучаючи дошкільників до трудової діяльності потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини з інтелектуальними відхиленнями, її фізичний та емоційний стан.

Список використаних джерел

1. Гуревич М.О. Психомоторика / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий. – М. – Л. : Мосполиграф, 1930. – Ч.1. – 160 с.
2. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
2. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини / В.В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 1997. – 192 с.
3. Леонтьев А.Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки после ранения / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. – М. : Советская наука, 1945. – 232 с.
4. Лурия А.Р. О генезе произвольных движений / А.Р. Лурия // Вопросы психологи. – 1957. – № 6. – С. 3–19.
5. Платонов К.К. О системе психологи / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216с.
6. Сімко А.В. Фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку / А.В. Сімко. – Навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 136 с.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**МАТЕРІАЛИ XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

23 квітня 2020 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Ченстохова –
Брест – Пряшів – Копитова – Мінськ, 2020

Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар

С.Д.Максименко
Л.А.Онуфрієва
О.А.Чеканська

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 23.04.2020 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 8,37. Тираж 100. Зам. 001

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.