

ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ

**Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції
27-28 квітня 2021 року**

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ)

Університет Зигмунда Фрейда (Відень, Австрія)

Муніципальний університет Сан-Каetano-ду-Сул (Бразилія)

Університет м. Вік Центральної Каталонії (м. Вік, Барселона, Іспанія)

Академія Поморська в Слупську (Польща)

Центральний Проєкт (Канзас, США)

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ

Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції

присвяченій 40-річчю кафедри психології

психолого-педагогічного факультету

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

27-28 квітня 2021 року

Полтава – 2021

Редакційна колегія:

С. М. Шевчук – доктор географічних наук, професор (*голова редакційної колегії*); **С. Б. Кузікова** – доктор психологічних наук, професор; **Н. В. Сулаєва** – доктор педагогічних наук, професор; **К. В. Седих** – доктор психологічних наук, професор; **М. М. Кононова** – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент; **В. Ф. Моргун** – кандидат психологічних наук, професор; **В. Й. Бочелюк** – доктор психологічних наук, професор; **І. В. Кряж** – доктор психологічних наук, доцент; **В. В. Зелюк** – кандидат педагогічних наук, доцент; **Shari L. Wilson** – Head of Project Central, doctoral student in Ed.D.; **S. Giacomuzzi** – Doctor of Psychology, Professor; **M. Rabe** – Director HO-HR Processes; **O. M. Breilkopf** – Leitender Arzt MAN Truck & Bus SE; **Т. М. Дзюба** – кандидат психологічних наук, доцент; **І. Г. Тимов** – кандидат психологічних наук, доцент; **Ю. О. Клименко** – кандидат психологічних наук, доцент; **Н. М. Мишко** – кандидат психологічних наук, доцент; **Н. Й. Метельська** – кандидат психологічних наук, асистент.

Рецензенти:

Коваленко Олена Григорівна – доктор психологічних наук, професор; головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зазюна НАПН України (м. Київ).

Антонець Марина Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки й психології Київський вільний університет (м. Київ).

Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2021 р., м. Полтава). Полтава, 2021. 349 с.

У збірнику наукових матеріалів представлено праці науковців, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психологічної науки. Основний акцент зроблено на розкритті психологічних аспектів таких напрямів психологічного знання як: синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації; теоретико-методологічні засади дослідження життєвого простору особистості у психології; соціокультурні умови та психологічні чинники формування внутрішнього світу особистості в ході життя; синергетичний підхід у проектуванні освітньо-професійної життєдіяльності особистості тощо.

Збірник адресовано викладачам психології закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям, психологам, іншим фахівцям, які цікавляться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.923.5(062)

Публікації наведено в авторській редакції.

Оргкомітет не завжди поділяє погляди авторів публікацій.

За достовірність наукового матеріалу, професійного формулювання фактичних даних, цитат, власних імен, а також за розголошення фактів, що не підлягають відкритому друку, тощо відповідають автори публікацій та їх наукові керівники.

Електронна копія збірника наукових матеріалів безкоштовно розміщена в електронному каталозі бібліотеки ПНПУ імені В.Г. Короленка та Інституційному репозитарії ПНПУ імені В.Г. Короленка.

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
(протокол № 11 від 29 квітня 2021 року)*

WINDOW OF OPPORTUNITY: CREATING A HOPEFUL FUTURE FOLLOWING THE COVID-19 DISASTER

**Shari L. Wilson, M.A.; Jessica L. Gaffney, Ed.D., NCC ;
Elizabeth Potter-Nelson**

University of Wisconsin-Stevens Point

shari@projcentral.co

Relevance

The COVID-19 disaster has resulted in feelings of isolation and trauma, as well as hope for the future. It has highlighted a number of issues that were previously devalued by society: gender equity, equal access to health care, and emphasis on systems that work well for a certain segment of society but not for all people or the environment. Two international studies were conducted in April-May 2020 and September-December 2020 to measure the impacts of these issues on participants during the pandemic. Results showed that feelings of isolation and stress were at a high level, especially in the second survey, and overwork resulting from remote work, children at home attending school via computer, and unequal access to healthcare was noted. However, respondents also expressed significant levels of resilience and hope for the future. They have a desire to use the window of opportunity following a disaster to make changes that do not merely return us to a pre-pandemic time but allow us to emerge from the pandemic such that everyone can flourish.

Purpose

This article discusses our survey results through a disaster recovery-sustainability transition framework that reflects the philosophy of hope relayed by the respondents. **Methodology and Organization**

Two surveys were developed by a group of educational sustainability researchers at the University of Wisconsin-Stevens Point, using Qualtrics v. 2020, an online survey tool (Qualtrics, Provo, Utah). Responses from international participants were received: 482 in the first survey (open from April 3 to May 25, 2020), and 127 in the second survey (open from September 10 to November 25, 2020). Most participants were from the United States, with representation from other countries including Australia, Colombia, Estonia, and Ukraine. In addition to demographic information, participants were asked questions about their outlook toward the future beyond the pandemic.

Results

Most respondents expressed feelings of isolation, concerns for the economy, and a heightened recognition of the need to improve their country's health care system and gender and racial equity. At the same time, they were also optimistic about the future. A slight reduction in those feeling

somewhat or strongly optimistic about the future was seen between the first survey (66.7%) and the second survey (56.2%). However, there was significant agreement among participants that we have an opportunity to build a better society after COVID-19 (85.9%). Table 1 shows responses to five questions asked on both surveys and the responses to the second survey.

Table 1 – Likert Responses

Question	N	Strongly Disagree	Somewhat Disagree	Neutral	Somewhat Agree	Strongly Agree
<i>My life will go back to normal (same as pre-COVID) after the COVID-19 crisis is over.</i>	121	12 (9.9%)	58 (47.9%)	9 (7.4%)	30 (24.8%)	12 (9.9%)
<i>I am optimistic about the future.</i>	121	4 (3.3%)	19 (15.7%)	30 (24.0%)	55 (45.5%)	13 (10.7%)
<i>My country's public health policies will need to change as a result of this pandemic.</i>	121	9 (7.4%)	7 (5.8%)	4 (3.3%)	32 (26.5%)	69 (57.0%)
<i>It will take years for my country's economy to recover.</i>	121	7 (5.8%)	20 (16.3%)	8 (6.6%)	50 (41.3%)	36 (29.8%)
<i>We have an opportunity to create a better society as a result of lessons learned.</i>	121	4 (3.3%)	2 (1.7%)	11 (9.1%)	35 (28.9%)	69 (57.0%)

Three areas were prominent in terms of stress levels and feelings of trauma as the pandemic dragged on, both from an individual and a societal, systemic viewpoint: remote work, gender gaps, and mental and physical health inequities. Feelings of isolation from people vital to normal routines such as family and friends, as well as missing regularly scheduled events like exercise classes and dinners out, were mixed with needs to balance working from home with keeping things at home going and overseeing school studies by children now being undertaken at home. Levels of increased anxiety were reported, with one respondent saying she was taking anxiety medication for the first time.

A desire for better health care for everyone and increasing healthy lifestyles were clear themes during the first round of data collection and continued to be mentioned as part of respondents' visions for a post-COVID-19 future. Many participants in the surveys said they did not miss commuting to work and valued the additional time spent with family, including more time

to experience the outdoors. They said these were valuable aspects of their lives and worth keeping in post-COVID-19 times, which, aligns with the desire for more flexible work hours and schedules with some continued remote working.

This chance to learn from our experiences during the past year was a theme throughout both survey responses, particularly in the second survey. A window of opportunity to create greater social, economic, and environmental resilience in a systemic way was part of the hope that respondents expressed. “I think most people have become more resilient in this time and all we need to do to reap the benefits is support each other to foster that growth,” said one respondent. “I think it [the pandemic] might be the catalyst that many needed to wake up and do more...for the economy, country, environment, and all the people. I hope we can take the momentum that we have gained during this and push forward to make changes,” said another. “The growth is recognition that we came out the other side, experiencing trauma yes, but also proving that even through difficult times (if not all times) we were resilient,” noted a third participant. Figure 1 shows a word cloud of the ten most common words mentioned in the surveys.

Figure 1. Word Cloud of the Ten Most Commonly Used Words in Surveys

Figure 1 shows the most commonly used words that participants used in their responses to our surveys. These words reflect their experiences during the pandemic, including what they valued, such as more time at home and with family and less time at work.



Conclusions

Our research is reflected by the window of opportunity framework created by Brundiers & Eakin (2018). These opportunities created by uncertain times following disaster are temporary, opening our political systems to scrutiny and catalyzing political dissent toward changes that may challenge those in power (Pelling and Dill, 2006). In Figure 2, adapted from the Disaster Recovery Transition Framework by Brundiers & Eakin (2018), we show how societal inequities can be heightened during disasters. We show how gender equity, for decades a burning issue throughout society, was raised even higher once the pandemic began and as it became clear that COVID-19 and the resulting restrictions were not going away any time soon.

Yet as reported above, despite the challenges of the pandemic, our respondents still expressed hope for a better future once the pandemic is over, not just a return to what was before, and a recognition that change needs to start now, before the window of opportunity closes. Ambitious targets need to be set to work towards these goals of gender equity and healthier work-life

balances for all. By acting on this meaningful hope, participants are reaching out to the future they want to see happen, trying to draw the good from that future into.

Figure 2. Brundiers & Eakin Disaster Recovery-Sustainability Transition Framework adapted for COVID-19

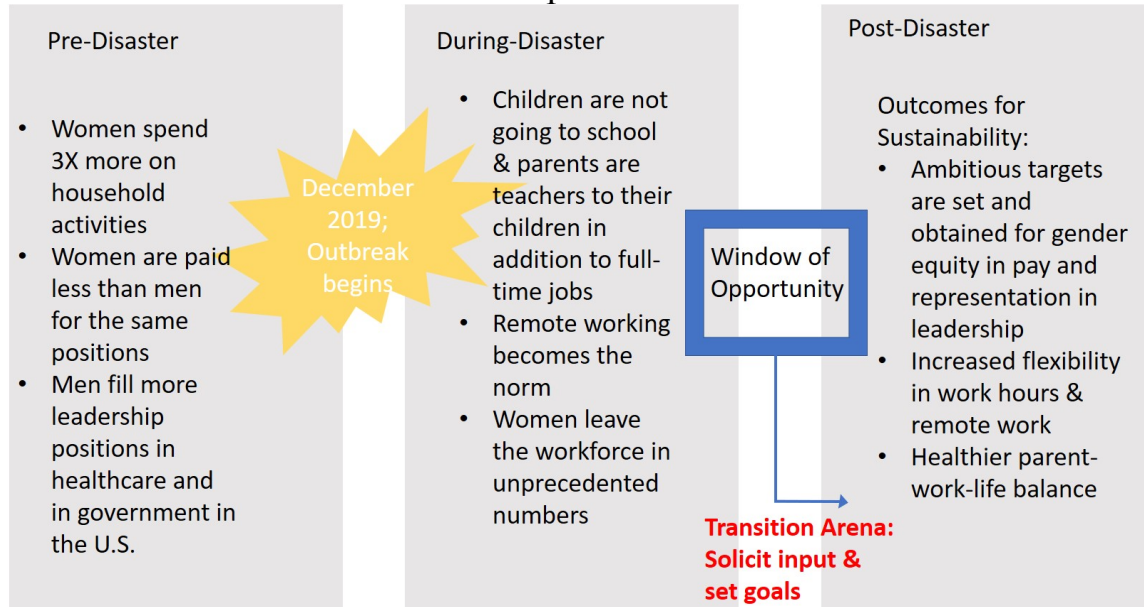


Figure description: This figure shows three columns of Pre-Disaster, During-Disaster, and Post-Disaster with a window of opportunity between the During-Disaster and Post-Disaster settings. Post-Disaster outcomes include targets for gender pay equity and leadership representation, remote work and increased flexibility, and healthier parent-work-life balance.

What needs to happen now (Chae, 2020). Hope can also give us energy to overcome obstacles, even when we are not exactly sure how to proceed. It can increase our inclination to trust that our fellow citizens share our commitment (Huber, 2019). For our respondents, a desired post-COVID-19 future is finding the good in what the pandemic has brought and carrying it forward so that everyone flourishes.

References:

1. Brundiers, K., & Eakin, H. (2018). Leveraging post-disaster windows of opportunities for change towards sustainability: A framework. *Sustainability*, 10(5), 1390.
2. Chae, L. (2020). Hoping for peace. *Australasian Journal of Philosophy*, 98(2), 211-221. <https://doi.org/10.1080/00048402.2019.1611893>
3. Huber, J. (2019). Defying democratic despair: A Kantian account of hope in politics. *European Journal of Political Theory*. <https://doi.org/10.1177/1474885119847308>

ICLUSION AND ONLINE LEARNING IN THE MIDDLESCHOOL IN PANDEMIC TIMES (ITALY)

Maria Ventura

Free University of Bolzano

maria.ventura2@unibz.it

Introduction. Working in inclusive schools is a great challenge that we have been tackling in Italy for over 40 years.

In this time, many new strategies have been implemented and also constant changes.

The closure of special schools has been, in retrospect, a courageous decision that has been adopted by more and more countries over the decades.

The outbreak of the Corona pandemic has also put pressure on our inclusive school system.

I would like to use this presentation to examine the reaction of my inclusive classes and analyse the advantages and disadvantages of online teaching in the inclusive school system and answer the following questions:

What has been the impact of online teaching on inclusive classes?

Online teaching has already been introduced in many schools within the first lockdown weeks. Not across the board, because each school has had to organise itself independently. In the name of school autonomy, schools have been able to control their own funding and resources. Where the school could not intervene, voluntary associations stepped in. The internet connection has usually been the biggest hurdle, especially in the beginning.

Relation with families

It turned out that suddenly families supported their children much more and came closer to the school universe.

This support, which has been forced to happen, has led to parents becoming more involved with their children.

At middle school age, it is mostly the mothers who are our interlocutors, but as we have worked through the internet, it has increasingly become the fathers.

In the online sessions, parents reported that they themselves got to know their children better.

Socialising and peer relation

Class cohesion has increased.

Usually students have Whatsapp groups that are not inclusive. Again and again we hear about students who are excluded and suffer from it. In this context, new Whatsapp groups have been created with all students, including students with disabilities.

The students' willingness to discuss has increased. The constant exchange has promoted the basic elements of democratic thinking.

Online teaching has also promoted respect in the community, because the rules of conversation are automatically respected online.

Bullying episodes among students have been significantly weakened during this time.

Attention, concentration and obeying school rules

Students with concentration difficulties, who are easily distracted, participated more actively in the online tasks than in ordinary classroom lessons. It can be seen that students who can only work in a very quiet atmosphere were able to demonstrate their skills.

Testing (and cheating): Students with memory difficulties were able to express their reasoning and thought processes better thanks to the online test and felt less the component of time pressure.

Language skills: English language skills have increased.

Conclusion. I don't want to conclude that online teaching is better than face-to-face school, also because there is no accurate data available in this short time, I just want to point out that some hurdles have been overcome and going back without a reflection would be a big mistake.

Literature:

1. Booth T. & Ainscow, M (2017) : Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz
2. Holaschke, I (2015): 30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Lernbehindertenschule. Münster: Waxmann
3. Wagner Petra (Hrg.) (2013): Handbuch Inklusion. Freiburg: Herder

УДК 159.9.07:37.064-055.52-055.62

**СПЕЦИФІКА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ
У РОДИНАХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ**

Арюліна М. О., Музичин М. Д.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

viktoriiashevchuknpu@gmail.com

Проблема дитячо-батьківських стосунків у сучасній психології є однією з найактуальніших. Це обумовлено впливом мікросоціальних умов на процес формування особистості дитини та її соціалізації. Характер сімейних стосунків визначає особистісний розвиток людини та обумовлює успішність соціалізації особистості дитини.

Соціальна адаптація дітей з комплексними порушеннями розвитку безпосередньо залежить від батьківської поведінки. Недоліки пізнавальної діяльності дитини перешкоджають становленню її повноцінної взаємодії з батьками, що ускладнює

засвоєння соціального досвіду, формування способів міжособистісного спілкування, гальмує емоційний розвиток [1; 3]. Особливості взаємин дитини з вадами розвитку із оточуючими є вторинними ускладненнями основного дефекту та більше піддаються корекції, ніж первинні порушення. Взаємини дитини, яка має вади розвитку, із оточуючими є найважливішим фактором розвитку її особистості. Таким чином, роль сім'ї у соціальній адаптації дитини величезна. Вивчення специфіки дитячо-батьківських стосунків у сім'ях з дітьми, що мають комплексні порушення розвитку, є актуальним як в теоретичному плані, в силу неопрацьованості даної теми, так і з практичної точки зору.

Мета статті полягає у аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Для досягнення мети був використаний тест батьківських установок (PARI) Е. Шефера, а для виявлення статистичної відмінності в батьківському ставленні у різних групах застосовували параметричний критерій Стюдента. Було проведено порівняльне дослідження 136 батьків дітей з порушенням опорно-рухового апарату та розумовою відсталістю, 152 батьків дітей із складними мовленнєвими вадами у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та 184 батьків, які мають дітей без вад розвитку. Загалом у вивченні дитячо-батьківських взаємин у сім'ях, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку, взяли участь 472 батьків.

Результати дослідження свідчать про високу вираженість емоційного відкидання дитини в групі батьків дітей з руховими й інтелектуальними порушеннями. Можемо припустити, що незворотність даних дефектів впливає на характер батьківського ставлення. Більш вузькі компенсаторні можливості дитини і менш позитивний педагогічний прогноз викликають у батьків складний комплекс негативних емоцій, що відбивається в специфіці ставлення до дитини з інтелектуальним недорозвиненням і порушенням опорно-рухового апарату. Узагальнюючи результати порівняльного аналізу трьох груп батьків, ми можемо говорити про те, що найбільш несприятливі для дитини установки та характер відносин демонструють батьки, які виховують дітей з руховими порушеннями та розумовою відсталістю.

Батьки дітей з інтелектуальним дефіцитом відчують гостру необхідність у кваліфікованій психологічній допомозі. Вони часто пригнічені та переживають почуття провини через народження аномальної дитини; відчують соціальну ізоляцію і фрустрацію своїх базових потреб. Систематична корекційна робота сприяє зменшенню емоційної напруги у батьків і зміни ставлення до дитини, а також підвищенню їх компетентності у питаннях виховання, однак програми

психологічного супроводу сімей, які мають дітей з комплексними порушеннями розвитку, знаходяться сьогодні в стадії становлення. Тому в розробці таких програм вбачаємо перспективу своїх подальших досліджень.

Таблиця 1 – Особливості установок батьків розумово відсталих дітей з порушенням опорно-рухового апарату і батьків дітей з нормативним розвитком (за результатами опитування PARI)

Шкали опитувальника PARI	Батьки розумово відсталих дітей з порушенням опорно-рухового апарату		Батьки дітей з нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рівень значимості к-ту Стьюдента
	середнє ариф.	стандарт. відхилення	середнє ариф.	стандарт. відхилення		
Оберігання дитини від труднощів	63,648	2,88	58,784	2,16	2,162	0,033*
Роздратованість батьків	63,648	2,07	59,044	2,37	2,2667	0,026*
«Страждання» батьків	62,352	2,56	55,912	3,19	2,4231	0,017*
Рівність дитини та батьків						
Схвалення активності дитини	56,352	2,3	61,48	2,05	2,6246	0,01*
Фактор PARI демократичність	236,588	6,31	247,564	4,3	2,3118	0,023*

Таблиця 2 – Особливості установок батьків дітей із складними мовленнєвими вадами та порушенням розумового розвитку і батьків дітей з нормативним розвитком (за результатами опитувальника PARI)

Шкали опитувальника PARI	Батьки дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушенням		Батьки дітей з нормативним розвитком		Знач. к-та Стьюдента	Рівень значимості к-ту Стьюдента
	середнє ариф.	стандарт. відхилення	середнє ариф.	стандарт. відхилення		
Оберігання дитини від труднощів	63,842	1,98	58,78	2,16	2,514	0,014*
Роздратованість батьків	62,844	1,31	50,04	2,37	2,206	0,03*
Схвалення залежності дитини від батьків	53,684	2,74	48,36	3,16	2,044	0,044*
Рівність дитини та батьків	14,395	2,57	62,68	2,64	2,235	0,028*

Схвалення активності дитини	57,58	2,65	61,48	2,05	2,515	0,014*
Фактор PARI демократичність	237,368	5,19	247,56	4,3	2,462	0,016*

Отже, вираженість шкали «Оберігання дитини від труднощів» PARI вище, ніж у батьків дітей з нормативним розвитком, і в групі батьків розумово відсталих дітей з порушенням опорно-рухового апарату ($t_s = 2,16$, $p = 0,033$), і в групі батьків дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,51$, $p = 0,014$). Отже, оберігання дитини – подібна тенденція у батьківському ставленні до дітей з проблемами інтелектуального розвитку. Аналогічним чином відрізняється від показників батьків дітей з нормативним розвитком шкала «Роздратованість батьків» тесту PARI у груп батьків розумово відсталих дітей з ДЦП ($t_s = 2,27$, $p = 0,026$) і групи батьків, які виховують дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,21$, $p = 0,03$). Отже, батьки дітей, що мають інтелектуальне недорозвинення, намагаються захистити своїх дітей від труднощів, складнощів навколишнього світу і в той же час, саме це є одним з фруструючих факторів, що проявляється в підвищеній дратівливості батьків. Також виявлені статистично значущі відмінності між групою батьків, які виховують дітей з нормативним розвитком і групами батьків дітей з комплексними проблемами розвитку, за шкалою «Рівність батьків і дитини» опитувальника PARI. Відмінності в групі батьків розумово відсталих дітей з ДЦП ($t_s = 2,28$, $p = 0,025$) і групі батьків дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,23$, $p = 0,028$) вказують на те, що дані групи батьків не сприймають своїх дітей як рівноправних партнерів по спілкуванню в сім'ї. Діти не мають рівних з батьками прав у внутрішньо-сімейній взаємодії. Поряд з цим, спостерігаються відмінності за шкалою «Заохочення активності дитини» між групами батьків, які виховують нормальних дітей, групою батьків дітей з розумовою відсталістю та порушеннями опорно-рухового апарату ($t_s = 2,62$, $p = 0,01$) і групою батьків дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,51$, $p = 0,013$). Тобто батьки дітей з проблемами інтелектуального розвитку не виявляють заохочення самостійності та активності своєї дитини. Таким чином, припускаємо, що батьки не надають дитині можливість висловити свою думку, не зважають на неї, не спілкуються з нею на рівних, не поділяють і не заохочують її інтереси [2, с.143]. Усі ці особливості батьківських установок вказують на більш низький рівень демократичності в сім'ях, які виховують дітей з інтелектуальним недорозвиненням, в порівнянні з сім'ями, що мають нормальних дітей. Це підтверджується відмінностями по фактору «Відсутність демократичності в стосунках з дитиною – демократичність» опитувальника PARI. Відмінності показників

відповідного фактора батьків дітей без вад розвитку і батьків розумово відсталих дітей з порушенням опорно-рухового апарату ($t_s = 2,31$, $p = 0,023$), а так само батьків дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями ($t_s = 2,46$, $p = 0,016$) є статистично значущими.

Найбільш несприятливі для дитини установки та характер відносин демонструють батьки, які виховують дітей з руховими порушеннями та розумовою відсталістю порівняно з батьками дітей з порушеннями мовного та інтелектуального розвитку. Батьки, які мають дітей з логопедичними та інтелектуальними вадами розвитку мають більш позитивний педагогічний прогноз їх виховання і навчання, а отже, і про можливу більш успішну соціальну адаптацію дитини в майбутньому.

Література:

1. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3(99). С. 35-44.
2. Шевчук В.В. Особливості дитячо-батьківських стосунків у родинах, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2021. № 1. С. 139-145.
3. Чеботарьова О.В. Гладченко І.В., Ярмола Н.А. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Київ : Симоненко О.І., 2019. 92 с.

УДК 159.923.2:159.942-053.67

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ З РІЗНИМ ТИПОМ ОСОБИСТІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTI

Баклицька Н. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

natashabacutcka@gmail.com

У сучасному суспільстві важливе значення має комунікація, яка впливає на всі сфери життя людини. Ефективна комунікація потребує від учасників відповідних компетенцій. До їхнього переліку входить й емоційний інтелект особистості. У широкому розумінні емоційний інтелект забезпечує розпізнавання емоцій, розуміння витоків власних переживань та здатність людини управляти своїми емоціями у взаємодії з іншими людьми. Емоційний інтелект за даними І. Н. Андрєєвої сприяє встановленню гармонійного співвідношення між когнітивними і емоційними процесами особистості та допомагає у корекції емоційних та психосоматичних розладів [1, с. 8]. Водночас, проблема вікових

особливостей емоційного інтелекту та чинників, що впливають на його становлення потребує подальшого вивчення. Саме цим пояснюється вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягала у вивченні психологічних особливостей емоційного інтелекту молоді з різним типом особистісної спрямованості.

Передумовою для виникнення теорії емоційного інтелекту стала теорія соціального інтелекту, що виникла у ХХ ст. У перше поняття емоційний інтелект з'явилося у 1983 році у монографії Говарда Гарднера «Frames of mind», у ній автор, висловив припущення про існування декількох підвидів інтелекту, серед яких був виділений і емоційний інтелект та дві його форми: міжособистісна та внутрішньоособистісна [4]. Перша модель емоційного інтелекту була запропонована Пітером Селовеем і Джоном Мейєром, Д. Карузо у 1990 році. Дослідники визначили емоційний інтелект як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Емоціональний інтелект розглядається як структура соціального інтелекту, що включає здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розуміти їх та використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями [1, с. 51]. У 1997 році Рувен Бар-Он запропонував змішану модель емоційного інтелекту згідно з якої емоційний інтелект становить множинність некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на можливості індивіда успішно долати перешкоди і тиск оточення. К. В. Петридіс та Е. Фернхем висловили думку про існування певних особистісних рис, які безпосередньо пов'язані з емоційним функціонуванням особистості [5]. Д. Люсін визначив емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними [2]. І. А. Андреєва запропонувала інтегративну модель емоційного інтелекту, засновану на моделі здібностей та визначенні емоційного інтелекту як властивості особистості [1].

Аналіз чинників розвитку емоційного інтелекту дозволив сформулювати припущення про особливу роль спрямованості у його функціонуванні. Спрямованість є складовою регулятивного механізму активності особистості. Дослідження О. Г. Мирошник особливостей емоційного інтелекту та регулятивного потенціалу особистості юнаків (на прикладі рефлексивних процесів) показало наявність багатозначних зв'язків [4].

Спрямованість – це мотиваційна властивість особистості, в основі якої лежать домінуючі мотиви інтереси, переконання людини. Залежно від того які мотиви переважають у діяльності людини, можна виокремити: особистісну спрямованість, спрямованість на взаємодію та ділову спрямованість. На думку С. Д. Максименко структура особистісної спрямованості включає: потреби, мотиви, переконання,

ідеали, інтереси, звички, світогляд, настанови. Дослідник пов'язує спрямованість із самоусвідомленням людини, тим самим розглядає її як структуру організації внутрішнього світу. Спрямованість разом із світоглядом регулюють поведінку і дії людини [3]. О. М. Леонтьєв пов'язує спрямованість особистості із предметною діяльністю і відповідними мотивами. Б. Г. Ананьєв вводить спрямованість в систему особистісних властивостей і вважає її основою розвитку особистості. Б. Ф. Ломов вказує на соціальну зумовленість спрямованості.

Емпіричне дослідження особливостей зв'язку між емоційним інтелектом та спрямованістю проводилося на базі ПНПУ імені В. Г. Короленка. До вибірки увійшли 60 студентів віком від 19 до 25 років. З них 12 чоловіків та 48 жінок. Для дослідження спрямованості використано методику Б. Басса. Вивчення складових емоційного інтелекту здійснювалось за методикою Н. Холла.

Діагностика емоційного інтелекту молоді, що взяла участь у дослідженні показала, наявність у них лише низьких та середніх показників рівня розвитку емоційного інтелекту. Кількість респондентів, що мають низький рівень 47% (28 осіб), середній рівень 53% (32 особи). Аналіз домінуючих типів спрямованості показав, що спрямованість на себе мають 20% (12 осіб), спрямованість на взаємодію 40% (24 особи) та спрямованість на діяльність 40% (24 особи).

Співставлення показників особистісної спрямованості із складовими емоційного інтелекту дозволило встановити такі взаємозв'язки (табл. 1).

Таблиця 1 – Показники емоційного інтелекту у респондентів із різним типом спрямованості (N=60)

Спрямованість	Компонент емоційного інтелекту	Рівень розвитку компонента емоційного інтелекту, %		
		високий	середній	низький
На себе	емоційна обізнаність	–	10	10
	управління своїми емоціями	–	5	7
	самомотивація	2	10	8
	емпатія	–	–	20
	розпізнавання емоцій інших людей	–	2	18
На іншого	емоційна обізнаність	13	18	8
	управління своїми емоціями	–	2	39
	самомотивація	2	5	33
	емпатія	7	30	3
	розпізнавання емоцій інших людей	2	18	20
На справу	емоційна обізнаність	15	15	–
	управління своїми емоціями	3	18	18
	самомотивація	10	23	3
	емпатія	17	17	6
	розпізнавання емоцій інших людей	7	33	–

Порівняльний аналіз засвідчив, що респонденти які мають спрямованість на себе мають нижчі показники за шкалами емоційна обізнаність, здатності до емпатії та здатності до розпізнання емоцій інших ніж респонденти із спрямованістю на взаємодію та діяльність. Водночас вони мають вищі показники за шкалою здатності до управління власними емоціями ніж респонденти із спрямованістю на взаємодію. У молоді зі спрямованістю на взаємодію виявлені вищі показники за шкалою емпатії ніж у молоді із спрямованістю на себе, але нижчі показники за шкалами самомотивації та управління своїми емоціями. Респонденти зі спрямованістю на справу мають вищі показники інтегративного рівня інтелекту, емоційної обізнаності та здатності до розпізнавання емоцій інших людей ніж у респондентів з іншими типами спрямованості.

Результати дослідження дозволили зробити такі висновки. Молодь із спрямованістю на себе краще усвідомлюють і контролюють власні почуття і емоції, використовують їх для досягнення власних цілей та мети на відмінно від молоді зі спрямованістю на взаємодію, у яких виникають проблеми із усвідомленням власних емоцій і самомотивацією. Молоді люди які мають спрямованість на взаємодію краще розуміють та усвідомлюють почуття співрозмовників, мають розвинену ідентифікацію, співпереживають партнеру по спілкуванню та відкриті для спілкування та взаємодії на відмінно від респондентів які мають спрямованість на себе у них можуть виникати труднощі щодо розпізнання емоції інших людей, розуміння почуття партнерів по спілкуванню. У молоді із спрямованістю на справу виявлені вищі показники ніж у молоді із спрямованістю на справу та взаємодію, тому можна припустити, що вони краще за інших усвідомлюють і розуміють свої почуття, можуть ними керувати та використовувати їх для досягнення мети, можуть розпізнати емоції інших людей, розуміти почуття співрозмовників, здатні зрозуміти позицію партнера по спілкуванні.

Література:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29-36.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. К.: Видавництво «КММ», 2006. 255с.
4. Мирошник О. Г. Рефлексивні процеси та емоційний інтелект у ранньому юнацькому віці // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. Вип. № 5. С. 143-147.

5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
6. Носенко, Е. Л. Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю / Е. Л. Носенко, А. Г. Четверик-Бурчак. 2016. 113 с.

УДК 373.091.12-051:37.041-048.42

РОЛЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Барда С. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

sveta_barda@ukr.net

Реформування сучасної системи освіти потребує особливої уваги до особистості педагога, здатного втілювати нові концептуальні ідеї в освітній процес сучасної школи. Саме від його професіоналізму значною мірою залежить якість надання освітніх послуг здобувачам освіти. В педагогічній науці активно висвітлюються питання забезпечення якості професійної діяльності педагогів, що залежить від рівня їх підготовленості, майстерності. Однак складним було і залишається питання змісту підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Адже постійні новації в системі загальної середньої освіти зумовлюють потребу в самостійному пошуку відповідей на нові запитання, що постійно виникають в шкільній практиці. Для орієнтації в складних, інтеграційних освітніх процесах учитель має бути здатним до самоорганізації у педагогічних системах.

Метою публікації є висвітлення сутності та ролі самоорганізації в професійній діяльності вчителя.

Для реалізації поставленої мети в межах публікації здійснюється аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

Національна система освіти задля забезпечення сталого розвитку суспільства має базуватися на «синергетичній методології цілісного спільно світу, процесів пізнання, навчання і розвитку людини, суспільних інституцій у соціоприродному середовищі» [3, с. 5]. Характерними ознаками синергетичної парадигми освіти є процеси самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, а її метою – формування цілісної гармонійно розвиненої особистості. З огляду на це, важливу роль у структурі особистості майбутнього педагога має відіграти здатність до самоорганізації.

У найбільш загальному розумінні самоорганізацію розглядають як самостійну організацію своєї діяльності, поведінки; процес, у

перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи [2, с. 1100]. Самоорганізація проявляється в самоузгодженості (когерентності) взаємодії підсистем, що дає можливість говорити про виникнення впорядкованих структур (патернів) або навіть нової системи. Виникнення самоузгодженості пов'язано з прагненням системи до деякого стійкого стану [1, с. 612].

На думку О. Кучерявого «самоорганізацію трактують як процес спонтанного виникнення, впорядкування та еволюції структур у відкритих нелінійних середовищах, їх упорядкування як систем за рахунок певних внутрішніх законів, можливостей (дій усіх складових одиниць)» [5, с. 41].

В контексті нашого дослідження важливим є розуміння поняття соціальна самоорганізація. Науковці дану дефініцію розглядають як самостійне формування суспільних відносин, які здійснюються без зовнішнього цілеспрямованого тиску та програмування [6, с. 63]. Як зазначає Г. Хакен: «Суспільство що самоорганізується може стійко існувати і тривалий час динамічно розвиватися, якщо кожен його член поводить себе так, як наче б то він – в міру своїх можливостей – був відповідальний за ціле» [7].

Проте соціальна організація не можлива без здатності людини до особистісної самоорганізації, яку науковці розглядають як здатність управляти власним часом, «структуризація особистого часу, тактичне планування і стратегічне цілепокладання» [8].

Процес самоорганізації чи то особистісної чи то соціальної може відбуватися за певних умов:

- відкритість – здатність обмінюватися із середовищем речовиною, енергією, інформацією;
- кооперативність (корпоративність), тобто дії мають бути узгоджені один з одним;
- динамічність;
- неврівноваженість [4, с. 6-9].

В професійній діяльності педагога самоорганізація набуває особливої ваги і значення. Від чіткого планування і структурування власного часу залежить ефективність його професійної діяльності, а отже і ефективність освітнього процесу в цілому.

Аналізуючи професійну діяльність учителя варто відзначити її багатозадачність, багатоплановість, динамічність тощо. Її зміст, форми організації залежать від соціальних процесів, освітньої політики держави які характеризуються біфуркаційністю, нестійкістю, нелінійністю. Успішне функціонування учителя за таких умов можлива завдяки його здатності до самоорганізації. Наведемо кілька аргументів задля розкриття ролі процесу самоорганізації учителя у професійній діяльності.

Високий рівень сформованості здатності до самоорганізації вчителя у педагогічній діяльності характеризується чіткою структурованістю та спланованістю робочого дня, тижня, навчального року, що передбачає організацію власного робочого місця, освітнього середовища, педагогічної взаємодії в класі, професійного саморозвитку та самовдосконалення тощо. Зважаючи на сучасні тенденції до поширення масових онлайн курсів, вебінарів для освітян, їх актуальність та користь важливо навчитися орієнтуватися в їх різноманітті, обирати найбільш корисні як за змістом так і за формою проведення, тривалістю. Педагог, здатний до самоорганізації, володіє навичками планування свого власного часу, цілепокладання, самоконтролю, здатний оптимально та ефективно організувати процес професійного саморозвитку. Не менш важливою в контексті значного навантаження педагогічних працівників є проблема збереження та зміцнення здоров'я. Здатність оптимально розподіляти свій час, дозувати навантаження позитивно впливає як на фізичне так і на психологічне самопочуття учителя.

Відмічаючи складність педагогічних систем, нелінійність, біфуркаційність, флуктуаційність процесів, що в них відбуваються слід підкреслити особливу роль здатності педагогів до самоорганізації. Вона є основою ефективності педагогічної діяльності, сприяє професійному саморозвитку та самореалізації особистості учителя, забезпечує високу якість надання освітніх послуг.

Література:

1. Большой психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Москва : АСТ: АСТ МОСКВА; Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Ісаєнко В. М., Рідей Н. М., Навроцька Д. В., Богуцький Ю. П., Уліщенко А. Б. Синергетична педагогіка : навчально-методичний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 416 с.
4. Климонтович Н. Ю. Без формул в синергетике. Минск : Высшая школа, 1986. 248 с.
5. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 224 с.
6. Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности / сост. и отв. ред. О. Н. Астафьева. Москва : Прогресс-Традиция, 2003. 585 с.
7. Хакен Г. Самоорганизующееся общество. URL: <http://spkurdyumov.ru/economy/samoorganizuyushheesya-obshhestvo/> (дата звернення: 07.04.2020).
8. Feather N. T., Bond M. J., Zaleski Z. (Ed.) Structure and Purpose In the Use of Time. Psychology of Future Orientation. Lublin, 1994. P. 121–140.

ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Беседа П. С.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
polinabeseda@ukr.net*

Для формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, розвитку естетичного емоційно-ціннісного ставлення до природи та коректного поводження з нею, необхідно розширювати, поглиблювати та систематизувати знання про правила екологічно доцільної поведінки. Зараз питання формування екологічної свідомості у школярів усіх вікових груп є досить актуальним, однак відомо, що молодші школярі є чутливішими до сприйняття навколишнього світу. Тому, робота щодо становлення їхньої правильної екологічної свідомості є суспільно-важливою і потребує постійного розширення та вдосконалення. Необхідним є формування у школярів природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища [3].

Водночас, постійне втручання у процес екологічного виховання може призвести до неоднозначного тлумачення школярем тих вимог та принципів екологічної поведінки, які до нього ставляться. Тому, з метою запобігання таких суперечливих ситуацій необхідно проводити бесіди та навчальні заходи у межах шкільних програм, які сприятимуть становленню коректної екологічної свідомості.

Метою повідомлення є теоретичний аналіз формування та становлення екологічної свідомості як форми реалізації екологічної культури молодшого школяра.

У молодшому шкільному віці психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, що буде необхідним для подальшого навчання у школі. А особливо це стосується питань гармонічної взаємодії з оточенням та навколишнім світом. У всіх сферах психічного розвитку дитини відбуваються важливі новоутворення, тобто, перебудовується інтелект, особистість та соціальні відносини. І чим більше позитивних здобутків, уявлень та переконань набуде молодший школяр, тим легше він впорається з неминучими проблемами підліткового віку. Тому в цей період становлення гармонійного світогляду особистості на природу, флору, фауну, тварин, рослин, повітря є дуже важливим для формування психічно здорової екологічної свідомості.

Зміни екологічно-техногенного змісту, що відбуваються зараз в суспільстві, прямо впливають на орієнтацію життєдіяльності людини. Дотримання особистістю встановлених норм та правил поведінки,

спрямованих на збереження екологічної рівноваги в природі є наслідком формування правильної екологічної свідомості та вірного екологічного виховання у процесі навчання.

Поняття екологічної свідомості розуміється у контексті базового визначення свідомості, однак з тією лише різницею, що екологічній свідомості властивий екологічний зміст. Психологічна свідомість молодшого школяра включає відчуття себе суб'єктом, який пізнає оточуючий світ, здатний у думках уявляти існуючу та уявну дійсність, контролювати та керувати власними психічними поведінковими станами й здатний бачити та сприймати у формі образів оточуючу дійсність [3; 4].

Для ефективного становлення екологічної свідомості дитини необхідні спільна діяльність та активне спілкування з нею дорослих (батьків, родичів, вихователів, вчителів, психологів тощо).

Становлення екологічної свідомості молодшого школяра передбачає усвідомлення ним не лише зовнішнього навколишнього світу, а й самого себе, своїх відчуттів, образів та уявлень стосовно природніх явищ та екологічних криз. Зрозуміти образи, думки, уявлення та почуття дитини щодо її екологічної культури можливо в матеріально втілених предметах її творчої праці на екологічну тематику. Такі предмети втілюють в собі психологію їх творців, а тому стають усвідомленими.

У даному контексті творчість є шляхом до самопізнання та розвитку екологічної свідомості молодшого школяра через сприймання ним своїх власних творінь й розвитку його екологічної культури. Вивчення позиції дитини та її ставлення до природи дає змогу визначити її змістовні зв'язки екологічної свідомості з реальною дійсністю.

С. Дерябо під екологічною свідомістю розуміє сукупність екологічних уявлень, існуючого суб'єктивного ставлення до природи, а також відповідних стратегій та технологій взаємодії з нею [2]. Інакше кажучи, це сукупність уявлень дитини про природу, переконання та ідеали, які обумовлюють її ставлення до оточуючого середовища, його законів та взаємодії з ним.

Задачею екологічної освіти є психологічне включення школяра у світ природи, що обумовлене існуючою системою екологічних уявлень. Очевидно, що у молодшому шкільному віці дитина сприймає навколишній світ на уявленнях про природу, тварин, рослин, почерпнутих з мультиплікаційних фільмів, дитячих книжок, ігор, а також почутих від дорослих вдома чи по телебаченню. Тобто, таким чином у процесі розвитку в школярів формуються певні екологічні уявлення. А такі уявлення, у свою чергу, є складовими екологічної свідомості молодшого школяра і тому дуже важливим завданням екологічного виховання дитини є сформулювати її правильний та гармонійний світогляд [5].

Екологічними уявленнями дитини є вже отримані нею певні знання про систему організації всіх живих організмів, їх типи та норми поведінки і взаємодії між собою. Тобто, йдеться про принципи взаємодії людини з природним навколишнім світом, вплив такого середовища на життя і здоров'я людини.

У молодшому шкільному віці дитина повинна знати як функціонують природні системи та чинники, що на них впливають. Однак, тут слід враховувати, що для дітей даної вікової групи поняття екології є досить складними та в якійсь мірі незрозумілими. Дитина не завжди сприймає серйозно явища навколишнього світу через те, що може не розуміти тлумачень екологічних подій, криз та суперечностей. Така інтерпретація може бути цілком доречною для учнів старших класів, проте у молодших класах треба обирати більше ігровий та розважальний підхід у вивченні питань взаємодії з природою та правильною екологічною поведінкою.

У свідомість дитини необхідно інсталювати, що кожен окремий індивід впливає на функціонування природних систем. Тому дитина молодшого шкільного віку повинна мати ціннісні екологічні установки щодо вірної поведінки під час взаємодії з природою. Науковці виокремлюють 4 види екологічних уявлень людини. Це уявлення про цінності, уявлення про потреби, уявлення про вчинки та уявлення про ставлення.

Уявлення про екологічні цінності, зокрема молодшого школяра, ґрунтуються на тому, що несприятлива екологічна ситуація, яка склалася у світі, пов'язана з неконструктивною поведінкою людей, яка є неприйнятною для нормальних умов існування суспільства. Тому виникають екологічні кризи та катастрофи [3].

Можливо, що дитина після отриманої нової для її свідомості інформації почне переглядати і самостійно коригувати своє ставлення, наприклад до об'єктів флори чи фауни, інтуїтивно розуміючи, що так буде краще. Таким чином, у неї сформується певні уявлення про цінності, яких треба дотримуватися та про які треба повсякчас дбати. Їй це внесе певні корективи у її екологічну свідомість вже на даному етапі розвитку.

Говорячи про уявлення-потреби молодшого школяра у сприйнятті ним питань екологічного змісту, мається на увазі, що питання екології є для нього важливими як джерела і причини його життєвої активності та є основою його життєдіяльності. Специфіка таких уявлень визначається працею людини. Однак, для школяра його праця полягає у навчанні, а тому його уявлення про природні потреби черпаються з навчально-виховних шкільних програм, а також спілкування з батьками, родичами та друзями. Необхідно пояснювати, що є корисним, а що шкідливим для життя і здоров'я, а також шляхи досягнення можливого корисного результату для задоволення своїх потреб.

Аналізуючи уявлення молодшого школяра про вчинки в екологічному середовищі, варто наголосити, що вони розглядаються як дії дитини стосовно прийнятних соціальних, етичних та правових норм. Тут може бути як дія, так і бездіяльність. Отже, слід коректно вкласти в екологічну свідомість дитини вжиття потрібних заходів та вчинків в тій чи іншій екологічній ситуації.

Система ставлень до навколишньої дійсності являє собою основу психологічної характеристики особистості. Ставлення дитини до природи виявляється в тому, яке значення для неї мають здійснювані нею екологічно значущі дії. Такі уявленні можуть мати як позитивний так і негативний контекст. Тому важливо спрямувати роботу в напрямку розвитку шанобливого ставлення до довкілля, формуючи належну екологічну культуру школяра [4].

Екологічна свідомість та мислення є своєрідними показниками рівня сформованої екопсихологічної культури, розуміння й ототожнення особистістю себе зі світом природи, як невід'ємної її складової, рівня усвідомлення впливу людини на природу, показником запасу практичних умінь і навичок у процесі екологічної діяльності, тобто раціонального користування природними ресурсами, їх охорони та збагачення [1].

Отже, для формування екологічно відповідальної поведінки молодшого школяра слід сприяти розвитку його екологічної свідомості, тобто спонукати його коректно особисто сприймати інформацію про природу, розуміти наслідки власних дій, створюючи таким чином еколого-інформаційний контекст поведінки.

Процес екологічної освіти та екологічного виховання молодших школярів слід організовувати таким чином, щоб у дитини створювалася певна ідеальна модель прийнятних дій і вчинків у відносинах з навколишнім світом. Тоді сформується особистість, яка усвідомлює значущість своєї ролі в організації екологічних відносин людини з природою, є морально та духовно піднесеною до найвищих засад екологічної культури.

Література:

1. Беседа П.С., Кононова М.М. Особливості формування екопсихологічної культури молодшого школяра. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (96), 181, 2021, P. 61-64.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая психология и педагогика*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 477 с.
3. Падалка Р.Г. Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра: дис. канд. наук: 19.00.07. Київ. – 2018. – 234 с.
4. Шепель І.М. Шляхи виховання екологічної культури в освітньо-виховному процесі початкової школи / Приазовський економічний вісник. 2019, № 63, Т.1. С. 105-109.

5. Швалб Ю. М. Історичний розвиток форм свідомості: теоретична модель / Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2013. Вип. 34. С. 198-209.

УДК 316.614-159

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бігдан І. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

bigdanira@gmail.com

Сучасний період, який переживає суспільство України, можна назвати кризовим у багатьох відношеннях. Швидкі зміни, які відбуваються в економічній, політичній, соціальній та інших сферах життя, часто являються хаотичними, несподіваними і вимагають від кожного повсякденних незвичних дій та рішень. Такі умови життєдіяльності висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини.

Вступ до вищого навчального закладу – значна подія в житті молоді людини. Адже це – її перший самостійний крок і початок відповідального етапу життя. Успішність та ефективність навчання у вищому навчальному закладі залежить від багатьох чинників, коло яких складають як інтра-, так і інтерпсихологічні процеси та явища. Із перших кроків студенти-першокурсники включені у нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище. Саме з цих кроків починають формуватися нові стосунки та ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей.

Мета – за допомогою емпіричного дослідження визначити соціально-психологічні особливості процесу адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних) та методи емпіричного дослідження (опитування): методика діагностики соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймондом); багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (за О. Г. Маклаковим, С. В. Чермяніним); методика «Мотивація навчання у вузі» (за Т. І. Ільїним). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 40 першокурсників (26 дівчат та 14 хлопців), які

навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

В результаті теоретичного дослідження визначено, що процес адаптації є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Різні дослідники використовують термін з тими чи іншими смисловими відтінками, під кутом зору визначеної, конкретної науки, займаючи при цьому різноманітні світоглядні позиції. Складність використання терміна «адаптація» значною мірою зумовлена тим, що в сучасній науці ним позначають і процес (зміни, які відбуваються з людиною в нових життєвих умовах), і результат цих змін. Узагальнюючою характеристикою адаптивних процесів є те, що вони призводять до певних змін якостей об'єкта (суб'єкта, системи) або способів його функціонування (стилю поведінки, характеру або спрямування активності), що зумовлено специфікою середовища [1].

У складній системі адаптаційних процесів особистості важливе місце посідає її соціальна адаптація. Створення умов, за яких між індивідом та середовищем не просто складається стан рівноваги, а встановлюються мінливі, взаємодоповнюючі стосунки, є необхідним завданням функціонування будь-якої соціальної системи. Соціальна адаптація означає включення особистості в соціальне середовище через набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства. Це необхідна умова функціонування суспільства як одного соціального організму, що тісно пов'язана з процесом соціалізації індивіда, інтеріоризації суспільних та групових норм.

Адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу можна розглядати процес оптимального і активного пристосування студентів до нових умов навчання і виховання в результаті спеціальної цілеспрямованої організації та самоорганізації діяльності студентів, спрямованої на здійснення даного процесу, яка включає: дидактичну адаптацію – як пристосування студентів до нової для них системи навчання, процес входження індивіда в нову педагогічну систему; соціально-психологічну адаптацію як таку, що визначає активне (чи пасивне) пристосування особистості до нового соціального оточення через побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; професійно-фахову адаптацію, яка зумовлює пристосування до змісту, умов та вимог професійної діяльності, формування навичок та професійної спрямованості у навчальній та науковій роботі; особистісно-психологічну, яка пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної ролі, відповідно до розвитку внутрішніх потреб самовдосконалення особистості та її прагнення до професійного зростання [3].

В результаті емпіричного дослідження було виявлено, що першокурсникам переважно властива знижена адаптованість до навчання у вищому навчальному закладі, що виражено у 56% досліджуваних. Вони характеризуються непристосованістю до атмосфери ЗВО, відчують труднощі під час навчання і контактів із оточуючими в університеті. Їм складно пристосовуватись до нових умов набуття знань, режиму навчання тощо. При цьому 28% досліджуваних мають середній рівень адаптованості, а 16% – високий. Їм притаманний інтелектуальний комфорт, соціальна активність, задоволеність студентською групою та прийняття нових функцій студента взагалі. Окрім цього, більшість першокурсників не очікують позитивного ставлення від оточуючих. Відчуючи невпевненість у собі та соціальну дезорієнтацію у нових для них умовах навчання, такі студенти побоюються встановлювати соціальні контакти, оскільки вважають, що одногрупники не приймуть їх у свою спільноту, не прагнуть з ними взаємодіяти.

Негативна тенденція в адаптації досліджуваних відзначилась і на їх самосприйнятті. Вони характеризуються негативним ставленням до свого «Я», негативно оцінюють свої особистісні якості. При цьому, більшість досліджуваних характеризуються переважанням негативних емоцій під час міжособистісної взаємодії у студентській групі. Вони відчують тривогу, негативні переживання під час перебування у студентській спільноті, що пов'язані, імовірно, з їх очікуванням негативного ставлення від оточуючих.

Також, переважна більшість (60%) досліджуваних не мають вираженого прагнення до домінування у соціальних контактах. Вони як правило займають позицію того, кого ведуть, не переймаючи на себе роль лідера у студентській взаємодії, що пов'язано з їх невпевненістю у своїх силах та навчальних можливостях і супроводжує процес групової динаміки студентської групи.

Першокурсники переважно характеризуються зниженим рівнем адаптаційних здібностей. Їм складно адаптуватися до нових умов навчання та соціальної організації університету. Вони відчують труднощі під час необхідності контактувати з одногрупниками чи представниками адміністрації університету, викладачами, робітниками деканату тощо. Високий адаптаційний потенціал виражений у 28% досліджуваних, які легко адаптувалися до соціально-психологічних умов навчання у ЗВО, мають потенціал для включення у професійну фахову підготовку.

Також, 63% досліджуваних характеризуються низьким рівнем нервово-психічної стійкості до стресів у навчальній діяльності та професійній підготовці, переживають через неможливість виконати певне навчальне завдання, опанувати матеріал, конфлікти у

студентській групі. Їх часто відрізняють виражені ознаки стресу, депресивність у поведінці, неспроможність витримувати тривале навантаження під час навчання та схильність відступати під час подолання труднощів у навчальній діяльності та стосунках з одногрупниками. Відсутність ознак нервово-психічної нестійкості зафіксована лише у 26% досліджуваних, які спроможні витримувати тривале напруження під час навчання та переборювати труднощі у професійному становленні, контактах з одногрупниками.

Окрім цього, визначено, що 43% першокурсників мають низький рівень комунікативних здібностей. Їм важко взаємодіяти з іншими студентами, оскільки вони не мають наявних для цього комунікативних умінь встановлювати контакт, представляти себе, відстоювати власну думку тощо. Уміння ефективно взаємодіяти з оточуючими властиві лише 41% першокурсників. Також, переважна більшість (61%) досліджуваних має виражену моральну нормативність, дотримується моральних норм у взаємодії з членами групи. Це виступає вагомим показником адаптаційних здібностей досліджуваних, оскільки допомагає їм спілкуватися з оточуючими.

У структурі мотивів навчально-професійної діяльності першокурсників домінуючим є зовнішній мотив, орієнтованість на отримання диплому, властива 41% досліджуваних, що свідчить про низьку цінність для них самого процесу навчання. Деяко менша кількість досліджуваних (33%) має виражений пізнавальний мотив, орієнтована на набуття професійно важливих знань. Мотивація першокурсників на оволодіння професією є найменш вираженою – 26%. Тобто, найменша кількість студентів мотивує своє навчання бажанням оволодіти професією, що засвідчує більшу орієнтацію цих студентів на внутрішню мотивацію.

Отже, першокурсники переважно не адаптовані до умов навчання у ЗВО, що виражається у їх соціально-психологічних труднощах. Вони не очікують позитивного ставлення від одногрупників, відчують емоційний дискомфорт від перебування в університеті, характеризуються зниженим адаптаційним потенціалом та нервово-психічною нестійкістю, що виражається у погіршенні ставлення студентів до власного «Я».

Література:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. Л.: Книга, 1988. 314 с.
2. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. 213 с.
3. Харченко Н. Адаптаційний період студентів нового набору // Освіта. Технікуми, коледжі. 2005. №4. С.111-113.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ВЗАЄМОДІЇ В ПОДРУЖНІХ СТОСУНКАХ

Бочкар А. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

anzhelika.bochcar@gmail.com

Сім'я є необхідним елементом соціальної структури людського суспільства, важливим інститутом соціалізації особистості. Негативні тенденції розвитку сучасної сім'ї (збільшення кількості розлучень за психологічними мотивами, зменшення народжуваності, рольове перевантаження молодого подружжя та ін.) викликають занепокоєння фахівців різних галузей науки, а також актуалізують практичні соціально-психологічні дослідження закономірностей функціонування сучасної сім'ї, ефективних форм і методів психологічної допомоги сучасному подружжю.

Період кардинальних змін, які відбуваються у соціокультурному просторі України, супроводжується актуалізацією кризових процесів інституту сім'ї: зростанням кількості розлучень на початковому етапі життєдіяльності сім'ї, зниженням якості сімейних взаємин і задоволеності шлюбом, погіршенням адаптивних можливостей подружжя, послабленням захисної функції сім'ї від динамічних процесів суспільства. Все це призводить до дезорганізації шлюбно-сімейних взаємин. Особливо чутливою до змін, що відбуваються у суспільстві, є молода сім'я, в якій ще не сформована стійка рольова структура, не вирішена проблема сімейної влади, не склалася конструктивна міфологія, не актуалізований сімейний сценарій (В. І. Зацепін, З. Г. Кісарчук, К. В. Седих, В. А. Сисенко, О. Є. Фальова, А. Г. Харчев). У вивченні психологічних особливостей сімейної взаємодії враховувались ідеї таких дослідників, як О. А. Дніпрова [1], Е. Г. Ейдемільер, С. В. Ковальов, О. С. Кочарян, В. С. Мухіна, В. М. Сатир, К. В. Седих [3], А. В. Складрук, О. Є. Фальова [3]. При розгляді специфіки співвідношення сімейних ролей приймалися до уваги результати сучасних досліджень таких авторів, як І. В. Головна, П. П. Горностай, О. С. Кочарян, М. Є. Жидко, К. В. Седих [2] та Т. М. Яблонська. Опрацювання результатів сучасних досліджень доводить, що питання динаміки сімейної взаємодії виступає актуальним і потребує вирішення, що і зумовило актуальність даної теми.

Тож, метою даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження особливостей динаміки взаємодії в подружніх стосунках.

Емпіричне дослідження здійснювалось на основі положення про те, що стосунки між членами сім'ї з часом змінюються. На початку сімейного життя переважаючими рольовими очікуваннями партнерів є орієнтація на виховання дітей, емоційну підтримку один одного, а сімейні ролі у сферах відпочинку і господарсько-побутовій реалізуються обома членами сім'ї, які переважно не конфліктують між собою. На більш пізніх етапах сімейного життя рольові очікування диференціюються: від чоловіка очікується, перш за все, забезпечення матеріального благополуччя сім'ї та виконання ролі організатора розваг, а домагання стосовно жінок стосуються виховання дітей та надання емоційної підтримки. При цьому, чоловіки з часом стають більш схильними до активної позиції у сімейних конфліктах, а жінки зберігають тенденцію до пасивного реагування у ситуаціях протистояння. В емпіричному дослідженні використані методики «Рольові очікування і домагання у шлюбі» (А. М. Волкова), Методика на визначення особливостей розподілу ролей у сім'ї (Ю. Е. Альошина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовська), «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» (Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман). Дослідження проведене на вибірці, до якої увійшли 30 подружніх пар віком від 19 до 36 років (які перебувають у шлюбі протягом 1 року та більше 10 років).

За результатами проведеного дослідження встановлено, що і чоловіки і жінки із молодих сімей схильні очікувати від партнера активності у веденні домашнього господарства (74%); зайняття активної позиції у суспільних справах та професійній діяльності (76%); надають значення зовнішній привабливості партнера (71%). При цьому, більшість чоловіків очікують від своїх дружин значної уваги до дітей (54%), а значна частина досліджуваних жінок не схильні очікувати від своїх чоловіків активної участі у вихованні дитини (43%). Також, більшість досліджуваних чоловіків очікують від дружини емоційного керівництва у сімейних стосунках (50%).

І жінки (64%) і чоловіки (58%) схильні займати активну соціальну позицію у сімейному житті, вважаючи, що така активність укріплює шлюб. При цьому, більшість жінок (54%) покладають на себе обов'язки виховання дитини, а чоловіки меншою мірою схильні до надання цінності вихованню дітей (43%). Також, жінки із молодих сімей більше орієнтовані на підкреслення власної привабливості (63%), орієнтовані на модні тенденції та приділяють увагу своєму зовнішньому вигляду, вважаючи це важливою частиною сімейного життя, ніж чоловіки.

Партнери із сімей з більшою тривалістю спільного більше схильні до зайняття активної позиції у веденні домашнього господарства, порівняно з досліджуваними із молодих сімей (74%). Також, досліджувані з другої групи більше надають значення власному вкладу у виховання дітей (57%). При цьому, обидві групи досліджуваних очікують від себе високої активності у суспільній та професійній діяльності, розцінюючи це

як фактор укріплення родини. Також, досліджувані з тривалістю сімейного життя 1 рік більше схильні до зайняття ролі сімейного психотерапевта (66%), порівняно із іншою групою досліджуваних.

Серед молодих пар функціонування подружжя реалізується за допомогою зусиль переважно обох партнерів. Істотне переважання зафіксоване за роллю матеріального забезпечення подружжя, що реалізується чоловіками (82%). При цьому, нами виявлене дещо виражене переважання ролі жінок у підтримці домашнього господарства (80%) та організації сімейних розваг (21%). Функціональні обов'язки по вихованню дітей у сім'ї серед представників сімей із більшою тривалістю спільного життя виконуються переважно обома членами подружжя (70%).

Емоційний клімат у сімейних стосунках із часом забезпечується обома членами подружжя (70%). У парах із більшою тривалістю життя матеріальне забезпечення сім'ї виконується чоловіком (64%). Також, із часом спільного подружнього життя простежується тенденція, яка відображає ініціативу чоловіків у ролі сексуального партнера у сімейному житті (72%). Проте, не значна кількість чоловіків (22%) та жінок (15%) даної підгрупи відмічають активність обох членів подружжя в ініціюванні сексуальних стосунків. Також, нами визначено, що серед представників обох статей не відмічена переважаюча роль жінки в ініціюванні сексуальних стосунків.

Окрім цього, нами зафіксована тенденція до переважання ролі чоловіка в створенні та підтримці функціонування сімейної субкультури, особливо серед пар з більшою тривалістю сімейного життя (64%). Саме за чоловіками протягом усього функціонування сім'ї закріплені обов'язки створення сімейних традицій та правил у даних сім'ях. Проте, для третини чоловіків (33%) та половини жінок (50%) з часом спільного подружнього життя створення та підтримка сімейної субкультури забезпечується обома членами подружжя, і відображає спільні для його членів інтереси та погляди на організацію сімейного життя.

Жінки та чоловіки із пар із меншою тривалістю спільного життя по-різному оцінюють свою поведінку у конфліктах у сімейному житті. Так, більшість жінок вважають, що не мають вини у конфліктних ситуаціях та заперечують власний вклад у виникненні цих ситуацій (82%). При цьому, більшість чоловіків також займають пасивну позицію відносно визнання своєї вини за конфлікт (75%), а не значна частина вибірки переконана у тому, що самі його спровокували (14%). Окрім цього, половина чоловіків не вбачають своєї ролі у виникненні конфліктів.

Вираженість конфліктної поведінки в парах із більшою тривалістю сімейного життя дещо відрізняється від представників першої групи. Так, чоловіки менше схильні до зайняття пасивної позиції у конфліктах, що властиве лише 30% досліджуваних даної статі даної групи. Тобто, з

часом вони стають більше орієнтовані на прояви активної реакції, визнають свою вину у конфліктних ситуаціях та прагнуть їх ефективно вирішити. При цьому, у жінок зберігається тенденція до пасивного ставлення до конфліктів та переконання, що не мають вини у їх виникненні.

Тож, сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, стосунки між членами сім'ї з часом змінюються. Разом із тим, дана проблема остаточно не вирішена. Зокрема, перспективою подальших розвідок автора може виступати вивчення специфіки вираженості динаміки взаємодії сімей різного типу.

Література:

1. Дніпрова О. А. Трансформація подружніх стосунків у молодих сім'ях. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 1 (15). С.21-25.
2. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Полтава, 2017. 192 с.
3. Фальова О. Є. Структура сімейної взаємодії. Медична психологія. 2016. №1. С.15-18.

УДК 159.923.2:378

ІНФОРМАЦІЙНИЙ СТРЕС СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я

Булик В. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
valerabylik1995@gmail.com*

Період навчання у вищому закладі освіти є важливим у розвитку особистості: початок дорослості, життєве самовизначення, інтенсивне самопізнання, становлення характеру й, що особливо важливо, оволодіння повним комплектом соціальних ролей дорослої людини (громадянських, професійно-трудова тощо).

Навчально-професійна діяльність студента відрізняється від навчальної діяльності учня насамперед тим, що вимагає від нього більшої активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Їй притаманні як загальні риси процесу учіння, так і специфічні, зумовлені особливостями її мети й змісту, мотивації та форм організації. Навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними перевантаженнями, перевтомою, стресовими ситуаціями. Головним фактором, що викликає нервово-психічні перевантаження, перевтому, є інформаційний стрес – необхідність перероблення великої кількості інформації в короткий термін. Навчальні стрес-фактори породжують негативні емоційні реакції,

які можуть дезорганізувати навчальну діяльність. Саме тому В. Семиченко приділяє велику увагу адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу: до змісту навчання в ньому, до його вимог, до своїх обов'язків; до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [8].

В основу нашої розвідки покладені дослідження студентського віку як окремого періоду життєвого циклу людини (Б. Ананьєв), питання збереження психічного здоров'я студентів засобами психотерапії (О. Бондаренко, Н. Шевченко, Т. Яценко), питання особливостей соціального здоров'я студентів (Ж. Вірна, Л. Бурлачук, О. Рагімова), питання факторів впливу на психічне здоров'я студентів (Р. Сірко, Ю. Ящишина). Вивченням проблеми стресу займалися такі науковці як Г. Сельє (засновник теорії класичного стресу), І. Павлов (теорія експериментально неврозу), Р. Лазарус (когнітивна теорія психологічного стресу).

Мета дослідження особливостей впливу інформаційного стресу на психологічне здоров'я студентів.

Щоб охарактеризувати вплив стресу на організм студента, схарактеризуємо основні характеристики його прояву. До основних форм прояву стресу дослідники відносять: емоційні, поведінкові, фізіологічні та інтелектуальні [9].

Поведінкові прояви умовно можна розділити на чотири групи:

1. Порушення психомоторики (зміна ритму дихання, надлишковий тонус м'язів).

2. Зміна стилю життя («збитий» режим дня, порушення сну).

3. Порушення навчальної діяльності (зниження ефективності діяльності, підвищена втомлюваність).

4. Порушення соціально-рольових функцій (зростання конфліктності та агресивності) [4].

Емоційні прояви стресу першочергово проявляються в загальному емоційному фоні, який набуває негативного, песимістичного забарвлення. За умови тривалої дії стресу зростає рівень тривожності, зневіра у власні сили, та зниження самооцінки, що при затяжному впливові стресу може призвести до депресивних станів [2].

Фізіологічні прояви стресу проявляються у порушенні нормальної діяльності шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної та дихальної систем. До основних показників відносять підвищення частоти серцевих скорочень, зростання артеріального тиску, порушення роботи ШКТ. Порушення нормального ритму діяльності окремих органів і їх систем, а також відображення цих порушень у свідомості призводять до комплексних фізіологічних порушень (зниження імунітету, підвищеного рівня втоми, зміни маси тіла до збільшення або зменшення) [9].

Інтелектуальні прояви стресу охоплюють порушення: уваги (складнощі у концентрації уваги, звуження поля уваги, підвищена здатність відволікатися від реалізації завдань), мислення (порушення

логіки мислення, труднощі у прийнятті рішень, зниження творчої активності), пам'яті (труднощі у відтворенні інформації, погіршення показників оперативної пам'яті) [4].

Інформаційний стрес є різновидом психологічного стресу, який пов'язаний зі стресогенними впливами складових навчального процесу та його технічними, організаційними та екологічними характеристик. Варто зауважити, що інформаційний стрес своїм джерелом може мати не тільки навчальний процес, а базуватися на особливостях діяльності студента в інших сферах [6].

Суттєву увагу дослідники відводять екзаменаційному стресу, як одній з основних причин, появи напруги у студентів вишу. Факторами, які призводять до його появи вважають: порушення режиму сну, підвищення інтелектуального навантаження, емоційні переживання, зменшення інтенсивності рухової активності, а також особистісні фактори такі як, наприклад, рівень тривожності [3].

Вирішення проблеми полягає у подоланні стресу здійснюється за допомогою поведінкової адаптації. Дослідниця Локтева С. А. в цьому контексті пропонує розглядати такі форми поведінки, як пристосування до середовища, перетворення середовища і власне удосконалення [5].

На думку Д. А. Андреевої адаптація до навчання у виші – це процес вироблення оптимального стилю цілеспрямованого функціонування особистості в конкретних умовах для виконання нових навчальних і практичних завдань. При цьому людина може набувати особистісних якостей, а не просто пристосовуватися до умов нового середовища. Варто зауважити, що стрес не завжди має негативне забарвлення, оскільки може мобілізувати можливості студента для вирішення поставлених перед ним задач [1].

Отже, перед сучасною психологічною наукою стоїть завдання організації інформування молоді стосовно способів профілактики стресу та корекції його наслідків. Також неодмінною складовою цього процесу є ефективна організація навчально-виховного процесу, у результаті чого емоційне сприйняття процесу навчання буде позитивним, екзамени формуватимуть позитивну самооцінку студентів, процес засвоєння знань стане систематичним і цілісним. Професійна діяльність фахівців психологічної служби вишу зі студентами як суб'єктами освітнього середовища потребує реалізації психологічного просвітництва й організації індивідуальної ресурсотерапії.

Література:

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации. *Человек и общество*. Л., 1983. С. 64-67.
2. Дзюба Т. М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. За наук. ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки. 2019. № 1(16). С. 22-33.

3. Дучимінська Т., Хлівна О., Магдисюк Л. Реалізація психо-профілактичного та психодіагностичного аспекту клінічної психології у сфері вищої освіти. *Психологічні перспективи*. Вип. 31. 2018. С. 10-21.
4. Куприянов Р. В., Кузьмина Ю. М. Психодиагностика стресса: практикум. М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.
5. Локтева С. А. Розвиток особистості і адаптація в студентському середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. № 24 (48). С. 78-82.
6. Малімон Л. Я., Дучимінська Т. І. Психологія особистісної безпорадності студентів : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 192 с.
7. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. ст. За ред. Т. М. Титаренко. Луцьк : Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. 112 с.
8. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.]. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд. СПб. : Питер, 2012. 256 с.

УДК 316.614+159

АНАЛІЗ ТА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Бурлай І. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

burlay_ira@ukr.net

Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві та означають перехід до нової моделі розвитку, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Фактично, український соціум знаходиться сьогодні у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції, яка виявляється як на макро-, так і на мікросоціальному рівнях організації суспільства. При цьому відбувається заповнення соціального простору девіантними цінностями, порушення або ігнорування значною частиною індивідів існуючих норм права та моралі. В умовах кризового стану суспільства особистість опинилася в складній ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації, і найбільш гостро ця проблема проявляється у молодіжному середовищі.

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні чинники девіантної поведінки у підлітковому віці.

Для вирішення поставлених завдань у процесі виконання роботи застосовувалися теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація), методи емпіричного дослідження (тестування, опитування): методика вивчення самооцінки (за Т. Дембо – С. Я. Рубінштейн), «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник» (за А. Е. Лічко) та методика діагностики вад особистісного розвитку (за В. Киричук) та методи статистичної обробки даних (критерій χ^2 -Пірсона). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 62 учня підліткового віку (13-14 років (36 дівчат та 26 хлопців)), які навчаються у Полтавській загальноосвітній школі № 5.

В результаті емпіричного дослідження визначено, що для 47% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі підлітки схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої особистісні риси та комунікативні якості. Натомість, 41% досліджуваних притаманна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні розцінюють свої можливості та вираженість психологічних характеристик, позитивно оцінюють власну особистість загалом.

Визначено, що підліткам переважно властиві виражені такі акцентуації характеру, як гіпертимна, лабільна, сенситивна, шизоїдна та істероїдна. Для гіпертимних досліджуваних властиві постійно підвищений настрій і життєвий тонус, нестримна активність і жадова спілкування. Лабільні досліджувані характеризуються значною мінливістю настрою. Слабка їх сторона проявляється при емоційному відкиданні з боку близьких людей, втраті близьких і розлуки з ними. У таких ситуаціях молодь часто схильна до делінквентних чи девіантних вчинків, які ґрунтуються на невпевненості у собі та нестачі комунікативного досвіду і самодостатності.

Сенситивні підлітки вразливі, характеризуються почуттям власної неповноцінності, боязкістю, сором'язливістю, проявляють схильність до адиктивних девіацій (наприклад, вживання алкоголю). У істероїдних підлітків виражений егоцентризм і жага бути в центрі уваги. Внаслідок цього вони часто схильні до парасуїцидальної поведінки, спрямованої не на досягнення суїцидального наміру, а на привертання уваги оточуючих.

Для значної частини досліджуваних властива виражена делінквентність. Такі підлітки схильні до вчинення протиправних дій, проступків, які можуть чинити через психологічну незрілість, реактивну відповідь на негативне ставлення з боку оточуючих, вплив акцентуйованих рис характеру тощо. Окрім цього, досліджувані мають виражену схильність до адиктивної поведінки у вигляді вживання спиртних напоїв.

Значна частина досліджуваних має виражену невпевненість у собі. Вони стримані, боязкі, чутливі, мрійливі, соромляться в незнайомій ситуації. Ці досліджувані мало вірять у свої сили і можуть негативно сприйми навколишній світ. Легко стають підозрілими і настороженими у несприятливих ситуаціях. Наявність невпевненості у собі виступає вагомим фактором формування девіантної поведінки, оскільки пов'язана з психологічною незрілістю молодого особистості.

Проаналізовано, що самооцінка підлітків пов'язана з їх схильністю до девіацій. Більшість досліджуваних, яким не властива схильність до девіацій, характеризується адекватною самооцінкою, реально оцінюють себе та свої можливості, діють відповідно до власних спроможностей. Внаслідок цього, такі підлітки не мають схильності до делінквентної поведінки.

Натомість, 47% підлітків, яким властива схильність до девіантної поведінки, характеризуються заниженою самооцінкою. Вони негативно ставляться до своєї особистості, недооцінюють свої можливості, внаслідок чого намагаються компенсувати таке негативне ставлення до себе шляхом вчинення деліктів, девіантних проявів. Вони вважають, що прояви відхиленої поведінки дають їм можливість самоствердитися в очах оточуючих та покращити сприйняття самих себе. Такі підлітки намагаються уникнути негативного ставлення до себе також шляхом вживання алкоголю. Це, на їх думку, підвищує їх самооцінку, робить їх більш дорослими в очах оточуючих, сприяє формуванню у них самоповаги.

Також, встановлено, що 42% досліджуваних, які схильні до девіацій, властива завищена самооцінка. Такі підлітки переоцінюють свої особистісні якості, внаслідок чого часто діють всупереч нормам поведінки у соціумі. Вважаючи себе занадто дорослими, самостійними, виразними та неповторними особистостями, вони схильні ігнорувати норми соціальної взаємодії, можуть чинити протиправні дії. Такі підлітки вживають алкоголь, щоб довести усім свою дорослість.

Натомість, для переважної більшості другої групи підлітків (61%) властива адекватна самооцінка. Сприймаючи себе та оцінюючи свої риси адекватно, вони не мають потреби вживати алкоголь чи діяти протиправно, щоб довести оточуючим свою дорослість чи винятковість.

Також, імпульсивність, як чинник прояву девіантної поведінки, більш властива підліткам із завищеною самооцінкою. Сприймаючи себе не адекватно та переоцінюючи власні можливості, такі підлітки схильні до необдуманих вчинків, імпульсивних дій, що в результаті приводять до порушення соціальних норм – девіантних проявів. При цьому, агресивна поведінка, як різновид відхиленого поведіння, більше властива підліткам, які недооцінюють себе та свої можливості.

Відповідно, їх агресивні дії мають компенсаторний характер, націлені на доведення власної значимості та вагомості в очах оточуючих людей. Також, для 75% підлітків, які не впевнені у собі та своїх силах, властива знижена самооцінка, що може провокувати їх девіантні прояви.

Таким чином, визначено, що самооцінка підлітків пов'язана з їх схильністю до девіантної поведінки. При цьому, підлітки, які схильні до проявів девіантної поведінки, характеризуються неадекватною завищеною чи заниженою самооцінкою. Натомість, підлітки, яким властива адекватна самооцінка, не схильні до девіантних проявів у поведінці.

Література:

1. Апетик Н. М. Психокорекційні техніки як засіб формування адекватного образу-Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями / Н. М. Апетик. Чернівці: Рута, 2000. 41 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій / О. І. Бондарчук. К: МАУП, 2006. 176 с.
3. Гитинова М. Г. Соотношение самооценки и склонности к девиантному поведению у подростков / М. Г. Гитинова // автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата психологических наук: 19.00.01. Общая психология. Психология личности. История психологии. М., 2003. 29 с.
4. Седих К. В. Делінквентний підліток: навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів / К. В. Седих, В. Ф. Моргун. – 2-е видання, доповнене. К.: Видавничий дім «Слово», 2015. 272 с.

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЮНАКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Буць А. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

asia.buts6996@gmail.com

У сучасному суспільстві суттєво змінилися особливості міжособистісного спілкування юнаків. Так, їх взаємодія змінилась під впливом Інтернет-мережі та проявом різних поведінкових патернів, що постулюються засобами масової інформації. На цій основі збільшилась

кількість протистоянь юнаків, конфліктів через невідповідність бажаних та реальних уявлень про власні психологічні особливості і фізичні риси, образ власного тіла, чи порушення конфіденційності під час спілкування у соціальних мережах, тощо. Ускладнення міжособистісних стосунків юнаків та типові зміни, властиві особистості даного віку, виражаються у збільшенні проявів тривоги, не впевненості молодих людей у власному майбутньому.

Підвищення кількості конфліктів та ускладнених стосунків юнаків вимагає психологічного дослідження, спрямованого на уточнення факторів, які сприяють їх протистоянню та ускладненням у спілкуванні, визначення ролі особистісних якостей у налаштуваннях молодих людей на міжособистісну взаємодію. Особливо важливо при цьому визначити роль тривожності як вагової характеристики емоційної сфери юнаків у здійсненні міжособистісного спілкування молоді.

При вивченні особливостей юнацького спілкування нами враховані результати досліджень таких психологів, як Г. С. Абрамова, Г. М. Андрєєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Л. В. Долинська, Т. В. Драгунова, Л. Г. Кайдалова, Д. П. Колесов, І. С. Кон, В. Н. Куніцина, В. В. Москаленко, О. І. Шмирьова, у яких висвітлені особливості протікання юнацької кризи та специфіка міжособистісної комунікації.

Зміст і характер спілкування юнаків зі всіма категоріями партнерів визначаються рішенням проблем, пов'язаних зі становленням і реалізацією їх як суб'єктів, стосунків у значущих сферах життєдіяльності. В юнацькому віці відбувається збільшення потреби в спілкуванні, збільшення часу на спілкування і розширення його кола, включаючи різноманітні формальні та неформальні форми взаємодії з соціальним оточенням (В. А. Лавріненко [2]). Паралельно з розширенням сфери спілкування відбувається і поглиблення, індивідуалізація спілкування, а сама активність молоді у різних соціальних контактах задає напрямки формування інтрапсихічних характеристик юнаків (К. В. Седих [3]). Юнакам властива підвищена афіліація, що зумовлена необхідністю встановлення тісних дружніх стосунків з іншими людьми, відчуттям страху перед самотністю, покинутістю, бажанням бути визнаним однолітками та соціальним оточенням (Ю. Ю. Ільїна [1]).

Незважаючи на те, що у психології є чимало робіт, у яких розглядаються ті чи інші аспекти емоційної сфери юнаків (Т. О. Гаврилова, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, А. Є. Личко, А. М. Прихожан, Ф. Райс, А. О. Реан та ін.), фактично відсутні дослідження, в яких би вивчався вплив тривожності на комунікативні характеристики представників даного віку. Саме це і зумовлює актуальність даної проблеми.

Тож, метою даної публікації виступає опис результатів дослідження особливостей спілкування юнаків у залежності від рівня тривожності.

В емпіричному дослідженні використано такі методики: Опитувальник «Особистісна та ситуативна тривожність» (Ч. Спілбергер); «Оцінка рівня схильності до спілкування» (В. Ф. Ряховський); методика дослідження комунікативного контролю (М. Шнайдер) та методика Q-сортування тенденцій поведінки у групі (В. Стефансон).

Приступаючи до дослідження, нами сформульовано наступну гіпотезу: особливості тривожності впливають на спілкування юнаків. Так, юнаки з низьким рівнем тривожності більше схильні до встановлення контактів з однолітками, орієнтовані до низького самоконтролю, незалежності та прийняття боротьби у взаємодії. Натомість, досліджувані із високою тривожністю дистанційовані від соціальних контактів, мають виражений самоконтроль, залежність від оточуючих та уникнення боротьби у спілкуванні.

Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 60 учнів старшого шкільного віку (36 дівчат та 24 хлопці), які навчаються у Градизькій гімназії імені Героя України Олександра Білаша.

Провівши емпіричне дослідження особливостей спілкування юнаків із різним рівнем тривожності можемо стверджувати, що сформульована нами гіпотеза доведена. Тривожність юнаків дійсно пов'язана з особливостями їх спілкування.

Визначено, що більшість юнаків характеризуються вираженою особистісною тривожністю (51%). Такі юнаки схильні переживати через необхідність конфліктувати, порівнювати себе з іншими, прояви змагання. Для незначної частини досліджуваних притаманний середній рівень тривожності (38%). Тобто, в одних, значимих для них, ситуаціях досліджувані схильні проявляти виражені прояви тривоги, а в інших – менш значимих для них – поведуться спокійно, не переживають. Окрім цього, встановлено, що меншість досліджуваних підлітків характеризується низьким рівнем особистісної та ситуативної тривожності. Вони не схильні переживати через можливі труднощі у житті.

Визначено, що значна частина досліджуваних (42%) характеризується низьким рівнем комунікабельності. Вони замкнуті, часто орієнтовані на самотність, відчувають через це певні неприємності, оскільки їм складно кооперувати власні дії з оточуючими. При цьому, меншість досліджуваних мають виражену комунікабельність, характеризуються відкритістю для набуття соціального досвіду (36%).

Більшість досліджуваних (52%) схильна проявляти виражену залежність від оточення, що виражається у їх прагненні приймати

стандарти і цінності, що властиві соціальному оточенню, в якому вони перебувають. Лише третина представників вибірки (36%) досліджуваних схильні до вираженої незалежності у груповій взаємодії. Свою діяльність та активність вони будують відповідно до власних переконань не зважаючи на те, чи співвідносяться такі їх переконання із цінностями оточуючих, чи ні.

Серед юнаків досліджуваної вибірки тенденції до прийняття (46%) та уникнення боротьби (43%) у стосунках виражені рівномірно. Тобто, частина досліджуваних орієнтовані на прийняття боротьби у взаємодії та активного відстоювання власної позиції під час протистояння, схильні до зайняття домінуючої позиції у взаємодії. Інша частина досліджуваних уникають явно виражених протистоянь, схильні приймати точку зору опонента у спорах, спрямовані на мирне вирішення конфліктів та зайняття позиції того, кого ведуть, у взаємодії.

Для половини досліджуваних властивий низький рівень комунікативного контролю (44%). Вони безпосередні і відкриті у спілкуванні. Для таких молодих людей характерно стійке відчуття власного «Я», мало піддане змінам залежно від ситуації. Окрім цього, визначено, що для незначної частини юнаків (33%) властивий виражений комунікативний контроль. Такі молоді люди постійно стежать за собою, знають, де і як себе поводити, добре керують своїми емоціями, гнучко реагують на зміну ситуації в спілкуванні, в змозі передбачити враження, яке можуть справити на оточуючих.

Юнаки з низьким рівнем тривожності більше схильні до встановлення контактів з однолітками (60%), орієнтовані до низького самоконтролю (41%), незалежності (66%) та прийняття боротьби (77%) у взаємодії. Такі їх орієнтації у спілкуванні базуються на відсутності очікувань проблем та неприйняття з боку партнерів по спілкуванню і впевненості у собі.

Натомість, досліджувані із високим рівнем тривожності дистанційовані від соціальних контактів (54%), мають виражені самоконтроль (65%), залежність від оточуючих (72%) та уникнення боротьби (73%) у спілкуванні. Такі їх орієнтації у спілкуванні пояснюються очікуванням постійної загрози від оточуючих, конфліктів із ними, неприйняття їх з боку партнерів по спілкуванню. Очікуючи ситуацій, в яких тривожні юнаки можуть проявити себе не компетентно чи посваритися з оточуючими, вони надмірно контролюють свої емоції та уникають протистоянь у спілкуванні.

Разом із тим, дана проблема остаточно не вирішена. Зокрема, перспективою подальших розвідок автора може виступати вивчення специфіки комунікативних тенденцій представників юнацького віку із різним рівнем смисложиттєвих орієнтацій чи локусом контролю.

Література:

1. Ільїна Ю. Ю. Прояви комунікативної компетентності та комунікабельності в поведінці юнаків та дівчат. «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22-23 березня, 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч.1. С.9–12.
2. Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. Психологія і особистість. 2017. № 1. С. 130–145.
3. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток : навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів. К. : Видавничий дім «Слово», 2019. 272 с.

УДК 159.923.2:159.955.4

ЛОКУС КОНТРОЛЮ ТА РЕФЛЕКСИВНА РЕГУЛЯЦІЯ ПОВЕДІНКИ

Вараксіна А. В.

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

varacsinaanna@gmail.com

Рефлексія тісно пов'язана з різними психологічними аспектами життя людини такими як: самосвідомість, міжособистісна взаємодія, кооперація діяльності, продуктивне мислення. На думку багатьох дослідників (А. В. Карпова [3], В. О. Лефевр[4], Г. П. Щедровицького[11], О. Г. Мирошник [5], Л. А. Найденова[6], В. І. Слободчиков [8], А. С. Шаров [10]) рефлексія розглядається як важлива складова основних механізмів психіки. Зокрема, А. С. Шаров називає рефлексію механізмом, що забезпечує самоорганізацію інтенціональної психічної активності, що здійснюється на рівнях свідомого та безсвідомого для досягнення у процесі взаємодії людини зі світом синергії [10].

Визначення рефлексії у статусі регулятивного процесу потребує аналізу психічних утворень, на яких позначається продуктивність функціонування цього механізму. Серед багатьох особливе місце займає локус контролю.

Мета дослідження – проаналізувати зв'язок рефлексії та локусу контролю особистості.

Визначення рефлексії у сучасних вимірах психології було запропоновано у 1925 році Буземаном. На його думку рефлексія – це перенесення переживання з зовнішнього світу на себе [4]. Новітній психологічний словник трактує рефлексію як процес аналізу власного психічного стану, механізм осмислення суб'єктом того, яке враження він справив на партнера по спілкуванню [9].

У психологічній науці на даний час відсутня цілісна узагальнююча концепція рефлексії та єдиний концептуальний підхід.

В цілому, в розвитку поглядів на проблему рефлексії в зарубіжній психології простежуються дві основні лінії. Перша бере свій початок від інтроспективної психології, що визнала рефлексивні процеси основними у функціонуванні, а рефлексування – базовим методом дослідження свідомості. Значно видозмінюючись, ці погляди знайшли своє відображення в таких сучасних напрямках як гуманістична психологія та гештальт психологія. Друга бере початок в ранніх роботах по дослідженню мислення в когнітивній психології. Її подальший розвиток пов'язаний з виділенням і дослідженням процесів які беруть участь у безпосередній переробці інформації та регулюють її здійснення, які згодом були позначені як «метапроцеси» (Дж. Флейвел).

У соціальній психології поняття «рефлексія» розуміють як усвідомлення діючим суб'єктом (групою) того факту, як він сприймається іншими індивідами (групами) та яку оцінку отримує [1]. Принципова відмінність розуміння феномену рефлексії прихильниками цього напрямку полягає в тому, що це не просто процес розуміння суб'єктом самого себе, але і звернення до того, як світ іншого сприймає «рефлексуючого». З погляду представників соціальної психології рефлексія як форма самоаналізу психічних станів розвивається тільки в контакті особистості з іншим.

А. В. Карпов досліджує рефлексію з позиції структурно-поліпроцесуального підходу як метаздатність психіки здійснювати функцію регуляції всієї системи, в тому числі емоційних, вольових, когнітивних, мотиваційних її складових. За теорією А. В. Карпова, рефлексія є найвищим, за ступенем інтегрованості, процесом, вона є одночасно і способом, і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність та адаптивність. Рефлексія виникає при аналізі прийняття рішення людиною в ситуації будь-якої соціальної взаємодії і є одним з опорних механізмів розвитку особистості. При цьому, будучи підсистемою регулювання прийняття рішень, рефлексія не тільки пов'язує воєдино інші підсистеми регулювання, а й забезпечує їх узгодження. А. В. Карпов виділяє різні модуси рефлексії, зокрема він вказує на те, що рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в

цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі і рефлексії як особливого психічного стану. Ці три модусу найтіснішим чином пов'язані між собою і впливають один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну визначеність, що означає поняття рефлексія. Саме синтез цих модусів становить її якісну визначеність [1].

У зв'язку з вище зазначеним, можна припустити, що рефлексія безпосередньо пов'язана з локусом контролю. Люди з інтернальним локусом контролю більш схильні до аналізу своєї поведінки, можуть прораховувати її наслідки для себе та для іншого.

Локус контролю – індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) чи внутрішнім станам і переживанням (інтернальний локус контролю) [1]. Даний термін був уведений американським психологом Дж. Роттером для позначення способів приписування причинності та відповідальності за результати своєї і чужої діяльності. За його теорією, локус контролю являється стійкою соціально набутою властивістю особистості. Індивідуальні відмінності в локусах контролю, вважав Роттер, закладаються в дитинстві і обумовлені ставленням батьків до дитини, а в цілому – локусом контролю самих батьків[1]. Різні аспекти концепції локусу контролю відображені в теоріях і концепціях поведінки: віра в долю або випадок як прояв неефективності суспільної системи (Ч. Веблен), віра в долю як захисний механізм, що дає можливість зберегти самоповагу у разі життєвих невдач (Р. Мертон). Дуже співзвучна підходу Дж. Роттера типологія соціального характеру, запропонована Д. Рісменом, який виділив тих, що «направляються зсередини», і що «направляються іншими» [1]. Поведінка «направляються зсередини» регулюються внутрішніми цілями і цінностями, а що «направляються іншими» – цінностями, зовнішніми по відношенню до них.

Окреслюючи характеристики локусу контролю, доцільно відмітити наступне: локус контролю – це цілісний конструкт, що детермінує адаптацію особи до діяльності. Локус контролю визначає, наскільки ефективно людина може контролювати зовнішні обставини або володіти ними. Відчуття володіння собою дозволяє особі успішніше справлятися із стресовими ситуаціям.

Ступень розвиненості рефлексивного механізму може позначатися на домінуючому типі локусу контролю. Можна припустити, що люди з середніми показниками рефлексивності мають інтернальний тип локусу контролю. Високі та низькі показники рефлексивності притаманні особам із екстернальним локусом контролю. Перевірка цієї гіпотези є перспективою нашого подальшого дослідження.

Література:

1. Бозина М. А. Особенности межличностного общения у людей с разным уровнем рефлексии и субъективного контроля // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 286-289.
2. Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. С.43-49.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
4. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
5. Мирошник О. Г. Рефлексивність та регуляторний потенціал особистості // Психологія і особистість. Науковий журнал. Київ-Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. №1(18). С. 234-246.
6. Найденова Л. А. Психологія рефлексії на межі тисячоліть: основні тенденції розвитку // Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2011. Вип. 26. С.52-65.
7. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 222-228.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
9. Шапарь В. Б., Россоха В. Е. Новейший психологический словарь //под. общ. ред. В. Б. Шапаря. Изд. 4-е. Ростов н / Д. : Феникс, 2009. С.540-541.
10. Шаров А. С. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2006 (www.omsk.edu).
11. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление Международный научно-практический междисциплинарный журнал. № 1, 2001, июль-декабрь, №1, Том 1. С.47-54.

УДК 316.614+159

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Васильєва В. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
tarasovaviktoria018@gmail.com*

Однією з найважливіших особливостей соціального і психологічного буття людини є її ставлення до самої себе, до своїх вчинків, власної особистості, тобто – самоставлення. У самоставленні проявляється складна сукупність психічних процесів і станів, за допомогою яких особистість виокремлює себе з навколишнього світу, формує власне бачення світу, змінює ставлення до свого минулого,

сьогодення та майбуття. У ньому співвідносяться мотиви і вчинки, бажання, потяги, прагнення людини, в результаті чого особистість самовизначається, виділяє для себе найбільш значимі потреби. У теперішній час такий підхід до вивчення самоставлення особистості активно розвивається в рамках вітчизняної психології особистості і загальної психології.

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості самоставлення в юнацькому віці.

Досягненню мети дослідження й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження, а саме: теоретичних (вивчення, аналіз та узагальнення психологічної літератури, синтез, порівняння, моделювання, систематизація), які дали можливість виявити й узагальнити дослідницькі матеріали з проблеми та психодіагностичних методик: тест-опитувальник самоставлення (за В. В. Століним, С. Р. Пантелєєвим), «Шкала самооцінки» (за С. А. Будасі), методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Я. Рубінштейн), методика «Саморегуляція» (за О. К. Осницьким). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 96 старшокласників віком 16-17 років (56 дівчат та 42 хлопця), які навчаються у ЗСО № 9 м. Полтави.

У результаті емпіричного дослідження визначено, що серед старшокласників найбільш виражені такі типи самоставлення як самоінтерес (86%), глобальне самоставлення (84%), самоприйняття (80%), самокерівництво (72%), аутосимпатія (70%) та саморозуміння (70%). Отже досліджувані проявляють інтерес, якій стосується не тільки свого тіла, але й власних думок та почуттів. Вони також намагаються аналізувати свою поведінку, погляди, вони впевнені, що цікаві оточуючим. Пізнаючи себе, такі юнаки більш адекватно ставляться до думок інших людей, відчуття внутрішньої боротьби стає менш вираженим. Досліджувані приймають себе як цілісну особистість, не акцентуючи увагу на негативних якостях, можуть керувати власною поведінкою, аналізувати її відповідність наявним обставинам, тобто мають розвинуте самокерівництво.

Такі типи самоставлення як самоповага (66%), самовпевненість (50%) та ставлення інших (50%) виражені посередньо серед респондентів досліджуваної вибірки. Такі досліджувані юнаки внутрішньо послідовні та самовпевнені, вірять у власні сили, здібності, самостійність, більш адекватно оцінюють свої можливості і можуть в певній мірі контролювати власну поведінку. Вони ставлять певні вимоги дорослим і одноліткам, але ці вимоги є обґрунтованими та чіткими. Їх характеризує самовпевненість, тому що вони вважають свої переконання вірними та не потребують настанов оточуючих.

В той же час самозвинувачення притаманне 35% учнів, які у певних невдачах звинувачують себе, а не оточуючих, що є наслідком неприйняття людиною самого себе та будується на критичному відношенні до своєї особистості, нездатності пробачати помилки. Саме нездатність пробачати ускладнює перебіг конфліктів з самим собою.

Встановлено, що для 44% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі юнаки схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої навчальні уміння та можливості. При цьому, 23% таких досліджуваних характеризуються вираженою неадекватною низькою самооцінкою. Тобто, їх негативні уявлення про власну особистість мають крайній ступінь вираження та негативно впливають на перебіг стосунків з оточуючими і діяльність. На основі надмірно заниженого ставлення до своїх можливостей такі юнаки часто проявляють сором'язливість, відчують труднощі у встановленні контактів з оточуючими та у навчальній діяльності, де при найменших труднощах відмовляються від спілкування чи навчання.

Також, для 51% досліджуваних притаманна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні розцінюють свої можливості та вираженість психологічних характеристик, позитивно оцінюють власну особистість загалом. При цьому, серед юнаків із високою самооцінкою 27% характеризується неадекватним її рівнем. Такі старшокласники схильні надмірно завищено оцінювати свої якості та особистісні можливості, внаслідок чого вони вразливі до ситуацій, з якими не можуть впоратися, адже їх реальні можливості не співпадають із оцінюванням самими юнаками. Маючи таке самооцінювання, старшокласники ставлять перед собою нереальні цілі, досягнення яких часто неможливе для них, внаслідок чого вони відчують розчарування і психологічний дискомфорт.

Проаналізовано, що для досліджуваних старшокласників найбільш характерним є середній рівень розвитку саморегуляції поведінки (61%). Досліджувані спроможні до регуляції власної поведінки відповідно до цілей та інтересів. Їм властива переважно сформована рефлексивність та послідовність дій. Проте, у деяких ситуаціях такі юнаки можуть поводитися не логічно, порушувати логіку власних дій, проявляти чутливість.

Майже у третини юнаків (27%) виявлено високий рівень саморегуляції. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, ці юнаки добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Іноді у них можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. Загалом, вони емоційно зрілі, активні, незалежні, самостійні.

Найменша кількість студентів мають низький рівень саморегуляторних процесів – 12%. Такі юнаки чуттєві, емоційно нестійкі, ранимі, невпевнені у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю.

Серед умінь саморегуляції найбільш вираженою є впевненість у своїх діях серед досліджуваних юнаків, що властива 47% вибірки. Вони впевнені у своїх виборах та діях, мотивах, знають, що вони роблять і чому. При цьому, 24% досліджуваних мають низький рівень впевненості в діях.

З'ясовано, що старшокласникам із різним самоствалненням властива відмінна самооцінка. Так, для 74% старшокласників, самоствалнення яких характеризується позитивною спрямованістю, властива висока самооцінка. Вони позитивно оцінюють свої якості та спроможні ставити перед собою високі цілі, упевнені у їх досягненні. Серед такої молоді лише 21% характеризується низькою самооцінкою, невпевненістю у собі, негативним ставленням до своєї особистості. Це може ґрунтуватися на негативному досвіді, який юнаки отримали у інших сферах життя (стосунках з однолітками, навчанні тощо).

Натомість, для 57% старшокласників, які характеризуються негативним самоствалненням, властива низька самооцінка. Вони недооцінюють свої можливості, завідома ставлять перед собою легко досяжні цілі, щоб не відчути негативних емоцій у разі неможливості їх досягнення. Такі юнаки не схильні докладати значних зусиль для досягнення поставленої мети. Висока самооцінка властива лише 36% старшокласників із негативним самоствалненням.

Старшокласникам з різним самоствалненням властива відмінна саморегуляція. Так, для 72% старшокласників, самоствалнення яких характеризується позитивною спрямованістю, властива висока саморегуляція. Вони спокійні, впевнені у собі, характеризуються стійкістю намірів, реалістичністю поглядів, розвиненим почуттям власного обов'язку. Ці юнаки добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Серед такої молоді лише 21% характеризується низькою саморегуляцією, невисокою рефлексивністю, зниженою активністю, імпульсивністю, що може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю. Натомість, для 57% старшокласників, які характеризуються негативним самоствалненням, властива низька саморегуляція. Такі юнаки чуттєві, емоційно нестійкі, ранимі, невпевнені у собі. Висока саморегуляція властива лише 36% старшокласників з негативним самоствалненням. Вони, не зважаючи на

негативне оцінювання своїх якостей, мають високу емоційну зрілість, активність, незалежність, самостійність.

Отже, сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, особливості самооцінювання та саморегуляційних умінь взаємопов'язані з рівнем самоставлення. Так, старшокласники з позитивним самоставленням характеризуються високим рівнем самооцінки та саморегуляції. Натомість, старшокласники, самоставлення яких має негативну спрямованість, схильні до заниженого оцінювання своїх можливостей та низького рівня розвитку саморегуляційних умінь.

Література:

1. Андрійчук І. П. Дослідження особливостей Я-компетенції учнів різного віку / І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. 2011. № 8. С. 11–13.
2. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник // Соціальна психологія. 2008. № 9. С. 95–101.
3. Кутишенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. К.: Центр навч. л-ри, 2005. 128 с.
4. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. М.: Смысл, 1993. 32 с.
5. Рева М. М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці / Марина Митрофанівна Рева // Психологія і особистість. 2015. № 1. С. 126–139.

УДК 355.4.044.7:94

ГІБРИДНІ ЗАГРОЗИ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ ТА ЇХ ВИВЧЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ СФЕРИ КУЛЬТУРИ

Ведєнєєв Д. В.

*Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв
(м. Київ)*

zastava67@i.ua

Однією із магістральних воєнно-політичних тенденцій у сучасному світі стало утвердження неконвенційного (асиметричного, «гібридного») типу протистояння, арсенал якого який включає інноваційні технології ерозії національних соціокультурних систем, конструювання й демонтажу соціальних спільнот із завданими ментально-психологічними властивостями, набуття війною (конфліктністю) всеосяжного характеру, з глибоким охопленням і віртуально-інформаційного простору.

Серед провідних чинників формування безпекового середовища у сучасному світі Воєнна доктрина України (затверджена Указом Президента України від 24 вересня 2015 р. № 555) називає «перенесення ваги у воєнних конфліктах на асиметричне застосування воєнної сили не передбаченими законом збройними формуваннями, зміщення акцентів у веденні воєнних конфліктів на комплексне використання воєнних і невоєнних інструментів (економічних, політичних, інформаційно-психологічних тощо), що принципово змінює характер збройної боротьби» [1].

Аналіз сучасних уявлень про сутність «гібридного протистояння» дозволяє сформулювати певні властивості, котрі вирізняють асиметричне протистояння від «класичних» типів конфліктності, зокрема, застосування принципово нових форм і технологій невійськового насильства з акцентом на ураження управлінської, інформаційно-психологічної сфери та суспільної свідомості противника; штучне створення та пріоритетне використання неурядових організацій та рухів, ЗМІ. Відтак, культурно-інформаційна (ментальна) сфера стає пріоритетним об'єктом ураження [див.: 4]. Узагальненою назвою комплексу невійськових методів протиборства «гібридної війни» є «організаційна зброя» (ОЗ).

Метою застосування ОЗ є самодезорієнтація й самодезорганізація противника, хаотизація державного й суспільного життя, втрата жертвою здатності до опору через глибинну ерозію ідейної, управлінської та культурно-духовної сфери. Особливе значення надається досягненню прихованого управління культурно-світоглядом сферою з метою перекодування ментального поля населення країни-жертви шляхом ерозії його соціокультурної та етнорелігійної матриці [див.: 2-3].

Мета – постановка питання про системний інформаційно-просвітницький впливу для роз'яснення комплексу загроз гібридного характеру, творення й висунування інноваційних підходів до формування системи захисту, передовсім, саме соціокультурного простору України, що передбачає прискорене озброєння необхідними знаннями й професійними навичками управлінських кадрів соціокультурної сфери.

З цього погляду інтерес становить запровадження у листопаді 2019 р. міжнародного проекту «Академічна протидія гібридним загрозам – WARN» # 610133-EPP-1-2019-1-FI-EPPKA2-SBHE-JP» [6], сутність якого полягає у запровадженні превентивного навчання та підготовки громадян України «як агентів захисту агентів позитивних змін для загальнонаціонального поширення знань та навичок цивільної оборони проти гібридних загроз». Висунута мета скеровує учасників проекту до заповнення науково-пізнавальних й навчально-методичних лакун в галузі безпеки в різних сферах професійної діяльності,

забезпечення підвищення професійної, громадянської та соціально-психологічної стійкості до гібридних загроз в Україні.

У центрі уваги проекту – запровадження у сферу вищої освіти України профільних навчальних дисциплін з проблематики виявлення та протидії різноплановим гібридним загрозам. Проект реалізується в межах Програми Європейського Союзу Еразмус+ за напрямом «Розвиток потенціалу вищої освіти». Координатором проекту виступає факультет інформаційних технологій Університет Ювяскюля (Фінляндія)

Основними співвиконавцями проекту від України стали Харківський національний університет радіоелектроніки, Український католицький університет, Державний університет інфраструктури та технологій, Національний університет «Острозька Академія», Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Харківський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України та Горлівський інститут іноземних мов «Донбаський державний педагогічний університет». До реалізації проекту у грудні 2019 р. приєдналося Міністерство освіти і науки України, адже очікується, що отримані напрацювання надалі будуть залучені для розробки програм навчання і підвищення кваліфікації педагогічного складу в інтересах розбудови безпечного громадянського середовища в Україні.

Водночас, проект переслідує ціль запровадження міждисциплінарних та короткострокових сертифікованих освітніх програм, спрямованих на протидію гібридним загрозам, розбудову експертної інфраструктури для проведення міждисциплінарних досліджень і дослідницько-орієнтованих занять [5]. Концепцією проекту передбачається адаптація змісту освітніх програм у 7 галузях освіти, розробка курсів з протидії гібридним загрозам для сфери освіти, підготовка адаптованих освітніх програм та курсів, створення міжгалузевого середовища з питань протидії гібридним загрозам.

Показовим є впровадження у рамках програми WARN навчальної дисципліни «Теорія безпеки соціокультурних систем» (Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв) [7], оскільки аналіз соціокультурного середовища з метою виявлення існуючих у ньому проблем та розробка алгоритмів (методів) захисту культурно-ментальної сфери від гібридних загроз є професійно значущими для сучасного менеджера соціокультурної діяльності, важливе з погляду формування активної суспільної позицій громадянина України. Метою курсу вважається підготовка студентів до розуміння й професійної протидії загрозам соціокультурній системі України, ознайомлення їх із методикою виявлення та аналізу відповідних небезпек, організаційно-правовими основами, формами і

методами протидії загрозам безпеці національній культурно-гуманітарній сфері як складової менеджменту соціокультурної діяльності.

Когнітивною та прикладною метою опанування згаданою навчальною дисципліною має стати набуття студентами таких компетентностей й навичок як:

- здатність розв’язувати складні задачі і проблеми в сфері менеджменту соціокультурної діяльності, пов’язані із забезпеченням безпеки соціокультурних систем;

- спроможність приймати обґрунтовані рішення для організації заходів із забезпечення безпеки соціокультурної сфери;

- готовність взаємодіяти з представниками інших професійних груп різного рівня для організації міжвідомчих заходів із протидії загрозам у соціокультурній сфері;

- спроможність до планування, обґрунтування та обговорення результатів управлінської та інформаційно-аналітичної діяльності з протидії загрозам соціокультурній системі України у межах власної компетенції та професійних обов’язків;

- готовність вирішувати соціокультурні проблеми за невизначених умов і вимог та надавати відповідні науково-обґрунтовані, професійні рекомендації та висновки, керуватися відповідними нормативно-правовими нормами та концептуальними документами із забезпечення національної безпеки України.

Відповідно, зміст курсу складається із таких основних тем:

- поняття про соціокультурні системи та провідні чинники загроз їх стабільності у сучасному світі;

- ретроспективний огляд формування форм і методів деструктивного впливу на соціокультурну сферу життєдіяльності суспільства;

- особливості глобалізаційних впливів на національні соціокультурні системи;

- внутрішні чинники потенційних загроз соціокультурній сфері України;

- деструктивні технології з ерозії інформаційно-культурної сфери в стратегії «гібридної» (асиметричної) війни;

- «м’яка сила» та «публічна дипломатія» як явище сучасних міжнародних соціокультурних відносин;

- організаційно-правові засади забезпечення соціокультурної безпеки України.

Література:

1. Воєнна доктрина України. Затверджена Указом Президента України від 24 вересня 2015 р. № 555. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015#Text>

2. Веденєєв Д. Партитура «гібридної» війни: вибір зброї // *Виклики і ризики. Безпековий огляд Центру дослідження армії, конверсії та роззброєння*. 2019. № 5. – С.16–29.
3. Веденєєв Д. «Вишукана» гібридна зброя: ураження свідомості керманичів та інтелігенції // *Виклики і ризики. Безпековий огляд Центру дослідження армії, конверсії та роззброєння*. 2020. № 9. С. 20–32; № 10. С.14–26.
4. Веденєєв Д. Асиметричний («гібридний») тип конфліктності: культурно-інформаційна складова // *Культурологічні та мистецтвознавчі паралелі: науковий і практичний вимір*. Матеріали міжнародного симпозиуму, присвяченого 50-річчю Національної академії культури і мистецтв. 6 червня 2019 р. К.: НАКККиМ, 2019. С.297–299.
5. МОН розпочне проект із протидії гібридним загрозам. URL: <https://osvita.ua/vnz/68371/>
6. Офіційний сайт проекту: <https://warn-erasmus.eu/ua/>
7. Теорія безпеки соціокультурних систем: методичні рекомендації до практичних занять для здобувачів освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності». К.: НАКККиМ, 2021. 22 с. URL: <https://warn-erasmus.eu/ua/project-overview/>

УДК 316.614+159

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Волошина Т. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

tanya.voloshina.80@ukr.net

Дослідження специфіки спілкування у підлітковому віці є актуальним у даний час, що зумовлено рядом особливостей становлення особистості підлітка в сучасному інформаційному суспільстві. Підлітковий вік є складним етапом у становленні особистості. З одного боку, підліток ще дитина, не має достатнього соціального досвіду для самостійного життя. З іншого – він відчуває себе дорослим, прагне відповідного ставлення з боку оточуючих. Таке становище провокує кризові прояви у спілкуванні підлітків з оточуючими, конфлікти, труднощі і протиріччя, які потребують вирішення. При цьому налаштування підлітків на міжособистісні стосунки та притаманні їм тенденції взаємодії часто відображають їх особистісну незрілість, максималізм, внаслідок чого спілкування з однолітками ускладнюється, з'являються конфлікти та труднощі у встановленні контактів. Такі налаштування підлітків базуються на

негативному самооцінюванню та ставленню Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії [1; 3; 4; 5].

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості міжособистісного спілкування у підлітковому віці.

Досягненню мети дослідження й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження, а саме: теоретичних (вивчення, аналіз та узагальнення психологічної літератури, синтез, порівняння, моделювання, систематизація) методи емпіричного дослідження (опитування), кількісної, якісної та статистичної обробки даних (критерій χ^2 - Пірсона), які дали можливість виявити й узагальнити дослідницькі матеріали з проблеми. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 108 підлітки (68 дівчат та 40 хлопців), які навчаються у ЗСО № 9 м. Полтави.

У результаті емпіричного дослідження визначено, що для 47% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі підлітки схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої комунікативні можливості. Натомість, 41% досліджуваних притаманна висока самооцінка. Вони позитивно розцінюють свої комунікативні можливості та вираженість психологічних характеристик, власну особистість загалом.

Визначено, що переважна більшість досліджуваних підлітків (47%) характеризується низьким рівнем комунікабельності. Вони замкнуті, часто орієнтовані на самотність, відчують через це певні неприємності, оскільки їм складно кооперувати власні дії з оточуючими. У випадках, коли необхідно невимусовно спілкуватись із незнайомими людьми, встановлювати з ними контакти такі підлітки відчують зняковілість, втрачають психологічну рівновагу. 36% досліджуваних мають виражену комунікабельність, характеризуються відкритістю для набуття соціального досвіду, схильні до розмов із оточуючими, легко встановлюють контакти із людьми. Також, 17% досліджуваних характеризуються середнім рівнем комунікабельності. Такі підлітки схильні почувати себе впевнено у незнайомих компаніях, не бояться встановлювати контакти з незнайомими людьми, але вони достатньо обережно сходяться із незнайомими людьми, їм необхідний час, щоб розкритися перед партнером по спілкуванню.

З'ясовано, що для переважної більшості молоді властива орієнтованість на спілкування з вузьким колом товаришів. А прагнення взаємодіяти з широким колом партнерів властиве 23% дітей, що

доводить важливість інтимно-особистісного спілкування у підлітковому віці. Окрім цього, 52% досліджуваних не схильні приймати відповідальність за вчинки у стосунках з однолітками, що відображає їх певну психологічну незрілість. При цьому, 53% підлітків залежні від оточуючих, надають важливого значення ставленню до них з боку партнерів по взаємодії. Явна незалежність у стосунках властива 36% дітей. Також, 48% підлітків характеризуються вираженою обережністю у встановленні тісних емоційних контактів, дистанціюванням від однолітків, деякою недовірою до них. Натомість, 47% досліджуваних схильні швидко зближуватися з оточуючими і взаємодіяти з ними на емоційному рівні.

Проаналізовано, що фактично половина досліджуваних підлітків характеризується вираженою позитивною комунікативною установкою, що властиво 48% досліджуваних. Вони налаштовані на комунікацію з оточуючими, прагнуть встановлювати з ними стосунки та пізнавати їх як особистість, проявляти власні особистісні риси. Їх очкування комунікативної взаємодії характеризується позитивними емоціями і ґрунтується на позитивному комунікативному досвіді. Також, визначено, що для 13% досліджуваних властиві комунікативні установки амбівалентного характеру. Такі підлітки в одних ситуаціях на спілкування налаштовані позитивно, в інших – негативно. Імовірно це залежить від їх комунікативного досвіду та ситуації спілкування (партнер взаємодії, оточення чи предмет взаємодії, з якими можуть бути пов'язані позитивні чи негативні налаштування).

Окрім цього, 39% досліджуваних мають виражену негативну комунікативну установку на спілкування. Вони, переважно, уникають спілкування з оточуючими, прагнуть бути на самоті, у ситуаціях соціальної взаємодії відчують труднощі від необхідності спілкуватися з людьми. Очікування міжособистісної взаємодії таких підлітків характеризується негативними емоціями. Такі установки на спілкування можуть бути по-різному пояснені. Їх може спричинити сором'язливість чи агресивність, ворожість досліджуваних, які базуються на негативному комунікативному досвіді підлітків.

Серед негативних комунікативних установок підлітків найбільш вираженими є негативний досвід спілкування та відкрита жорстокість. Тобто 73% досліджуваних підлітків характеризуються вираженим негативним впливом комунікативного досвіду на їх процес міжособистісної взаємодії. Конфлікти та неприємні ситуації, негативний комунікативний досвід значною мірою ускладнюють їх процес спілкування з однолітками, викликаючи страхи під час взаємодії, зайві переживання і тривогу від можливості повторення проблемних ситуацій. При цьому, для 51% досліджуваних властиві прояви жорстокості. Вони ставляться до людей агресивно, думають про них жорстоко.

Натомість, обґрунтований негативізм, бурчання та завуальована жорстокість фактично не властиві досліджуваній молоді. У 16% досліджуваних підлітків негативний комунікативний досвід є обґрунтованим, пов'язаний із конкретними людьми чи ситуаціями, які мали місце в минулому. Під час взаємодії з такими людьми чи у схожих ситуаціях, вони переживають та негативно налаштовуються на спілкування. 14% досліджуваних підлітків схильність до необумовленого узагальнення негативних чинників у сфері стосунків з партнерами і в спостереженні за соціальною дійсністю. Також 12% підлітків не схильні відкрито у вербальній формі виражати негативне ставлення до людей, конфліктувати із ними.

Отже, досліджувані підлітки переважно характеризуються позитивною комунікативною установкою, гуманістично налаштовані на процес міжособистісної взаємодії. Серед чинників, які визначають негативні налаштування частини досліджуваних (39%) найбільш вираженими є негативний досвід спілкування та відкрита жорстокість. Натомість, обґрунтований негативізм, бурчання та завуальована жорстокість фактично не властиві досліджуваній молоді.

Встановлено, для переважної більшості підлітків із високою самооцінкою (60%) властива виражена потреба у спілкуванні з однолітками, при тому, що низький її рівень властивий тільки 24% молоді. Натомість, 51% досліджуваних із вираженою низькою самооцінкою схильний дистанціюватися від оточуючих і має низьку потребу в спілкуванні. Високий рівень потреби у спілкуванні притаманний 37% досліджуваних дітей. При цьому обидві групи досліджуваних орієнтовані на встановлення контактів з невеликим колом партнерів, оскільки низький рівень вираженості настанови на широкі соціальні контакти властивий 48% підлітків із високою самооцінкою та 53% – з низькою. Тобто, досліджувані переважно орієнтовані на дружні стосунки з невеликим колом осіб.

Також, для молоді з високою самооцінкою більш властива тенденція до прийняття відповідальності за вчинки у стосунках, порівняно з підлітками другої групи (адже високий рівень відповідальності у першій групі властивий 57% досліджуваних а низький – 44% представників другої частини вибірки). Таким чином, підвищена самооцінка є однією з умов, які визначають спроможність молоді особистості приймати на себе відповідальність за власні вчинки. Окрім цього, для більшості дітей з низькою самооцінкою (65%) властива виражена залежність від оточуючих, при високому рівні даної якості у 33% досліджуваних іншої групи. Тобто, підлітки з низькою самооцінкою більше схильні залежати від партнерів по спілкуванню, порівняно з дітьми, які мають високу самооцінку і схильні до проявів незалежності у стосунках.

Для більшості досліджуваних із низькою самооцінкою властива комунікативна настанова емоційно дистанціюватися від партнерів по спілкуванню, бути обачливими в емоційному розкритті перед іншими людьми, що властиво 57% підлітків. Дана тенденція властива 31% підлітків другої групи. При цьому, для молоді з високою самооцінкою більш властива настанова на емоційне розкриття у стосунках з однолітками (67% характеризуються високим рівнем даної якості). Такі підлітки схильні ділитися власними емоціями з оточуючими, не бояться саморозкриття перед ними.

Більшості (65%) з високим рівнем самооцінки властивий низький рівень впливу негативного комунікативного досвіду. Отже, такі підлітки не центруються на негативних ситуаціях взаємодії, що сталися в минулому, схильні позитивно відноситись до передбачуваного спілкування. Натомість, підлітки з низьким рівнем самооцінки характеризуються вираженням впливом проблем у спілкуванні, що сталися раніше, на процес взаємодії у теперішньому (така тенденція властива 61% досліджуваних другої групи). Отже, підлітки з низькою самооцінкою, які мали проблеми у спілкуванні в минулому, орієнтовані на їх повторення, через що переживають негативні емоції та уникають спілкування.

Для більшості підлітків з високим рівнем самооцінки (68%) не властиві прояви жорстокості у взаємодії з оточуючими. Її високий рівень характерний лише для 8% таких досліджуваних. Отже, такі підлітки орієнтовані на гуманістичне спілкування, прийняття партнера по взаємодії як вагової особистості. Натомість, підлітки, які мають низький рівень самооцінки більше схильні до проявів жорстокості у спілкуванні, адже високий її рівень властивий 49% досліджуваних цієї групи. Така молодь схильна проявляти агресивність у взаємодії, відкрито висловлювати негативну думку про оточуючих людей, протиставляти свої погляди їхнім, що ґрунтується на негативному комунікативному досвіді таких підлітків.

Отже, підлітки з високою самооцінкою більше орієнтовані на спілкування з однолітками, прийняття відповідальності за власні вчинки у взаємодії, емоційно відкриті для партнерів та характеризуються позитивним комунікативним досвідом і гуманістичною орієнтованістю у спілкуванні, порівняно з досліджуваними, які характеризуються низькою самооцінкою.

Література:

1. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник // Соціальна психологія. 2008. – № 9. С. 95–101.
2. Диагностика межличностных отношений (А. А. Рукавишников) / Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин. – М.: Книга, 2002. – С. 167–171.

3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. Колесов Д. П. Современный подросток. Взросление и пол.: Учебное пособие. – М.: МПСИ Флинта, 2003. – 257 с.
5. Рева М.М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці / Марина Митрофанівна Рева // Психологія і особистість. – 2015 – № 1 – С. 126–139.

УДК 316.614+159

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Галка І. М.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
galgonok@ukr.net*

Неповна сім'я – це гостра проблема сучасного суспільства. За останні роки різко збільшилась кількість дітей, які виховуються в неповних сім'ях. Життя й умови виховання дитини в неповній сім'ї мають явну специфіку й істотно відрізняються від життя дитини у повній сім'ї. Ці особливі умови життя дитини відбиваються на особливостях її особистісного розвитку, самооцінці, ставленні до інших людей, її емоційному самопочутті.

Проблема розвитку емоційної сфери дошкільників сьогодні досить актуальна, саме емоційний розвиток є фундаментом, на якому закладається і все життя реконструюється людська особистість. Емоції та почуття дитини мають виключне значення у подальшому особистісному розвитку. Тому, сприяння оптимальному розвитку емоційної сфери дошкільників є одним із найбільш вагомих завдань у парадигмі сучасного психологічного супроводу особистості дитини. Адже, всі зміни в пізнавальній діяльності, які відбуваються протягом дитинства, пов'язані з глибокими змінами в емоційній сфері особистості дитини.

Емоції впливають на всі психічні процеси: сприйняття, відчуття, пам'ять, увага, мислення, уява, а також на вольові процеси. Тому проблема розвитку емоцій, їх ролі у виникненні мотивів як регуляторів діяльності та поведінки дитини є однією з найбільш важливих і складних проблем сучасної психології та педагогіки.

Мета – на основі аналізу проблеми розвитку емоційної сфери в дошкільному віці визначити та проаналізувати специфіку емоційного розвитку дошкільників з повних та неповних сімей.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (методика діагностики емоційного стану дитини (за А. М. Прохоровим); методика визначення тривожності дитини (за Н. Ю. Максимовою, К. Л. Мілютіною); методика діагностики тривожності СМАС (в адаптації А. М. Прихожан) та методика виявлення страхів та тривожності дитини (за Є. І. Роговим)) та методи статистичної обробки даних (критерії ϕ^* -кутового перетворення Фішера та χ^2 -Пірсона). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 100 дошкільників віком 6 років (50 досліджуваних з повних та 50 досліджуваних з неповних сімей), які відвідують різні ДНЗ м. Полтави.

В результаті теоретичного дослідження визначено, що емоційний розвиток дошкільника пов'язаний насамперед з появою у нього нових інтересів, мотивів і потреб. Інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції і моральні почуття. До змін в емоційній сфері призводить встановлення ієрархії мотивів. Виділення основного мотиву, якому підпорядкована ціла система інших, стимулює сталі й глибокі переживання.

У дошкільника формується емоційне передбачення, яке змушує його переживати з приводу можливих результатів діяльності, передбачити реакцію інших людей на його вчинки. Також, старший дошкільник починає управляти вираженням емоцій, впливаючи на себе за допомогою слова.

Внаслідок порушення соціальних ситуацій (зміна режиму, способу життя тощо) у дитини може виникнути стресовий стан, афективні реакції, страх. Це викликає негативне самопочуття дитини. У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення фізичної розправи з противником; у депресії вона пасивна, пригнічена. Невміння дитини загальмувати бурхливий прояв позитивних емоцій може спровокувати у неї негативні емоції: бурхливі веселощі закінчуються плачем, сльозами. Симптомами фрустрації є тривожно-песимістичні очікування, невпевненість малюка, почуття незахищеності, іноді страх у зв'язку з імовірним негативним ставленням дорослого.

Поява страхів у дошкільників залежить від життєвого досвіду дитини, рівня розвитку самостійності, уяви, емоційної чутливості, хвилювання, тривожності, сором'язливості, невпевненості. Найчастіше їх зумовлюють біль, інстинкт самозбереження. Вирізняють конкретні і символічні страхи. Конкретними страхами є емоції, що виникають у ситуації, коли небезпека пов'язується з конкретними предметами, істотами чи явищами навколишньої дійсності. Символічними страхами

називають переживання стану або ситуації загрози безпосередньо до предмета; загрозовою постає ситуація невизначеності або фантазії.

Внаслідок деструктивних стилів поведінки батьків відносно своїх дітей можуть сформуватись такі особистісні риси, як агресивність, тривожність, гальмування соціальної зрілості, невпевненість, нездатність встановлювати міцні емоційні контакти тощо. Відповідно сім'я займає найважливіше місце серед причин емоційних порушень в дошкільному дитинстві.

Емоційний розвиток та емоційні реагування дитини, яка проживає у повній сім'ї, часто суттєво відмінні від емоційних реагувань та емоційного розвитку дитини з сім'ї неповної. Основними проблемами неповної сім'ї є проблеми родинного дискомфорту дитини, у дитини розвиваються комплекси різного характеру, відсутність внутрішньої гармонії, що врешті-решт призводять до емоційних порушень.

В результаті емпіричного дослідження було виявлено, що більшість досліджуваних дітей переживає позитивні емоційні стани (62% досліджуваних властива радість та відчуття позитивних емоцій, що відображає загальний позитивний емоційний розвиток таких дітей). Також, більшість (82%) дошкільників схильні проявляти доброзичливість, орієнтовані на дружні стосунки з оточенням, прагнуть встановлювати емоційні контакти з однолітками та дорослими. При цьому, 74% дітей схильні до фантазування, створення ілюзорних образів та перебігу подій. Та для 62% дітей властива виражена активність, орієнтованість на діяльність та підвищений психоемоційний тонус.

Для більшості дошкільників за результатами обох методик (54% та 52% відповідно) властива виражена тривожність. Вони переживають у більшості ситуацій, у яких мають негативний комунікативний досвід. Їх життєве налаштування часто проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на їх думку, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Прояви тривожності дошкільників переважно детермінуються навчальними, негативними комунікативними ситуаціями та взаємодією зі старшими дітьми. Тобто, негативні переживання, як правило, викликані складністю навчання для них (на що може впливати як сама складність завдань, так і роль педагога у навчанні, або групи дітей), негативним комунікативним досвідом (особливо у ситуаціях комунікації зі старшими дітьми).

При цьому, дошкільники менше тривожаться вдома, у стосунках з батьками, не мають порушень сну та відпочинку та позитивно ставляться до фізичних вправ, що відповідає їх схильності до активного проведення часу та бадьорості, визначених за попередньою методикою. Проте, 12% дошкільників із досліджуваної вибірки схильні до середнього рівня тривожності. В одних ситуаціях вони схильні до негативних переживань, в інших – відчують позитивні емоції.

Також, за результатами обох методик (34% та 36% відповідно) дошкільникам не властивий високий рівень тривожності. Їх емоційна сфера характеризується позитивним емоційним налаштуванням та позитивною модальністю емоційних переживань. Такі діти, як правило, мають позитивний комунікативний досвід взаємодії з дорослими та однолітками, охоче відвідують дитячий садок та налаштовані на контакти.

Для дошкільників найбільше виражені страхи лікарів (64%) та соціально опосередковані страхи (44%). Вони бояться відвідувати лікарів, болю, уколів та хвороб. Також, дошкільники відчувають страхи у ситуаціях спілкування, що свідчить про наявність ситуацій негативного комунікативного досвіду, особливо тих, як стосуються покарання. Діти переважно не бояться фізичного ушкодження, смерті, тварин та казкових персонажів, кошмарних снів і темряви.

Визначено, що діти з повних сімей більше радісні та мають позитивне ставлення до навчання і відвідування дитячого садку. Натомість, діти з неповних сімей характеризуються більше вираженими негативними емоційними станами під час перебування у дитячому садку та схильністю до компенсаторного фантазування. При цьому, дошкільники обох груп однаково неухвалювані, активні та доброзичливі до оточуючих.

Діти з неповних сімей більше тривожні, ніж діти з повних сімей. При цьому, їх тривожність переважно детермінується навчальними ситуаціями та стосунками зі старшими дітьми. Натомість, діти з повних сімей менше тривожні і не переживають через можливі навчальні неспіхи, іноді надають значення стосункам з однолітками. Також, дошкільники з неповних сімей дещо більше схильні до виникнення страхів, порівняно з дітьми, які виховуються у повних сім'ях та характеризуються менше вираженою тривогою та позитивним емоційним станом.

Для більшості сучасних дошкільників властива виражена тривожність та помірний рівень прояву страхів, що є ознаками дисгармонійного емоційного розвитку досліджуваних дітей. Проте діти з неповних сімей дещо більше схильні до виникнення страхів, порівняно з дітьми, які виховуються у повних сім'ях та характеризуються менше вираженою тривогою та позитивним емоційним станом.

Література:

1. Болотова Н. П. К вопросу о развитии личности ребенка в неполной семье / Нина Павловна Болотова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.psychology-corner.ru/view_article.php?id=14
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури. – 2007. – 392 с.
3. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К. В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЮ

Герасименко К. П.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

kstitanik@gmail.com

Проблема тривожності є однією з найгостріших проблем сьогодення. У загальному, це пов'язано із наростанням почуття тривоги особистості у зв'язку із нестабільною соціально-економічною ситуацією, невпевненістю у завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві. Серед негативних переживань людини тривожність займає особливе місце, часто вона приводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів в спілкуванні.

У підлітковому ж віці питання подолання тривожності постає особливо гостро. Основною складністю даного вікового періоду є швидкий темп змін, що відбуваються із дитиною. Підліток переживає періоди підвищеної чутливості до навколишнього світу, коли він відчуває себе не захищеним. Виходячи з того, що властиве підліткам прагнення до доведення власної дорослості часто супроводжується відсутністю досвіду спілкування та умінь самовираження, підлітки часто відчувають тривогу, негативні емоційні переживання (В. А. Лавріненко [1], К. В. Седих [2]). Оскільки тривожність часто стає пусковим механізмом розладів емоційної сфери особистості, актуальним є дослідження причин виникнення тривожної поведінки у школярів підліткового віку.

Дослідженням проблеми тривожності у різних аспектах займалися такі вчені, як Є. П. Ільїн, І. С. Кон, А. М. Прихожан, Ф. Райс, Д. І. Фельдштейн. Існують теоретичні концепції зарубіжних дослідників Ш. Бюллера, Е. Еріксона, Ж. Піаже, С. Холла, Е. Шпрангера, Е. Штерна, положення зарубіжних вчених (Г. Айзенка, Е. Г. Ейдемільлера, Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна, К. Хорні, З. Фрейда) та вітчизняних (Ю. А. Александровський, Ф. Д. Горбов, І. В. Дубровіна, Я. Рейковський, Ю. Л. Ханін, Г. Г. Аракелов, А. М. Прихожан, А. І. Захаров, А. В. Петровський) відображають основні особливості тривожності особистості на різних етапах вікового розвитку. Разом із тим, багатоаспектність наукового дослідження тривожності як системного явища та властивості особистості (Ф. Березіна Г. Габдрєєва, В. Нестеренко, А. Прихожан, С. Тарасова, К. Хорні, О. В. Чуйко [3]) не охоплює всього спектру проблемних питань, що пов'язані з кризовим характером емоційної сфери підлітків.

При цьому, численні експериментальні дослідження проводилися психологами на вивчення локусу контролю та шкільної тривожності як незалежних психологічних змінних. Так само дослідниками виявлені численні особистісні кореляти локусу контролю, проводилися дослідження по виявленню впливу локусу контролю на мотивацію та ефективність діяльності індивіда, встановлено зв'язок між різними формами поведінки та рівнем локусу контролю (Дж. Роттер, Дж. Фарес), розглядався вплив на ефективність діяльності та шкільної тривожності. Однак на даний момент взаємозв'язок тривожності і локусу контролю підлітків недостатньо вивчений, потребує накопичення і систематизації емпіричних даних, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Тож, метою даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження особливостей тривожності підлітків із різним локусом контролю.

З даною метою нами проведено емпіричне дослідження особливостей тривожності підлітків із різним локусом контролю, що передбачало використання методик «Опитувальник особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Спілбергера, Методика діагностики вираженості шкільної тривожності (Д. Філліпса) та методика «Опитувальник діагностики локусу контролю» (за Дж. Роттером, адаптація Е. Ф. Бажина, С. А. Голкіної, А. М. Еткінда). Дане дослідження було спрямоване на перевірку гіпотези про те, що тривожність підлітків обумовлюється їх локусом контролю. Імовірно, підлітки з екстернальним локусом контролю характеризуються підвищеною тривожністю, яка, перш за все, стосується ситуацій самовираження та перевірки знань. Натомість, підліткам із інтернальним локусом контролю, скоріше за все, властива знижена тривожність, відсутність страхів перевірки знань, емоційної напруги у стосунках з оточуючими. Дослідження проведено на вибірці, до якої увійшли 60 підлітків (36 дівчат та 24 хлопці), які навчаються в Миргородській ЗОШ І-ІІІ ступенів №9 імені І. А. Зубковського.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що більшість підлітків характеризується вираженою особистісною тривожністю (52%). Вони схильні надмірно переживати через несприятливі події, що можуть статися. Такі їх переживання виражаються у почутті занепокоєності, роздратування, безпричинних страхів.

Для незначної частини досліджуваних притаманний середній рівень тривожності (25%). Тобто, в одних, значимих для них, ситуаціях досліджувані схильні проявляти виражені прояви тривоги, а в інших – менш значимих для них – поведуться спокійно, не переживають.

Окрім цього, встановлено, що меншість (23%) досліджуваних має низький рівень особистісної тривожності. Вони впевнені у собі, стосунки з оточуючими та діяльність супроводжуються позитивними

емоціями, відсутністю переживань через можливий несприятливий перебіг подій.

Серед підлітків найбільш вираженими є тривожність через острахи від необхідності самовираження (54%), страх перевірки знань (68%) та острахи не відповідати соціальним очікуванням оточуючих (74%). Це виражається у тому, що учні схильні до переживання негативних емоцій у ситуаціях, із необхідністю саморозкриття, демонстрацією власних можливостей; негативне відношення до ситуацій перевірки (особливо в присутності інших дітей) їх знань, досягнень та можливостей. Вони часто орієнтовані на значущість інших в оцінці власних результатів, учинків, думок; відчують тривогу з приводу оцінок, які даються оточуючими, схильні очікувати негативні оцінки.

Для більшості (54%) підлітків властивий виражений екстернальний контроль. Їм властива орієнтованість на соціальне оточення у прийнятті життєвих рішень. Вони не бачать існуючого зв'язку між їх активністю та життєвими подіями, які розцінюють як результат діяльності інших людей чи обставин.

Натомість, для меншості (34%) підлітків властивий інтернальний контроль. Вони вважають, що більшість досягнень у їхньому житті були здійснені за допомогою їх зусиль, а не впливу оточуючих факторів. У центрі своєї життєвої діяльності вони вбачають власну активність та наполегливість, схильні приймати відповідальність за свої вчинки, керують подіями власного життя, через що швидко орієнтуються в контексті ситуації. Найбільш виражений екстернальний локус контролю підлітків у сферах їх життєвих досягнень (65%), невдач (67%) та міжособистісних відносин (46%).

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, особливості тривожності підлітків обумовлюються їх локусом контролю. Більшість підлітків із екстернальним локусом контролю (69%) характеризуються високим рівнем особистісної тривожності, переживають через можливі неуспіхи у навчанні та взаємодії з оточуючими. Саме їх виражена орієнтація на думку оточуючих та роль обставин у житті виступає підґрунтям для виникнення тривоги та острахів. Їм властива виражена тривожність, що стосується ситуацій самовираження та перевірки знань. Такі підлітки надмірно залежні від думки оточуючих, яким приписується головна рушійна сила у житті екстерналів, вони бояться виглядати не розумними чи не компетентними під час спілкування і відповідей на уроках (85%), внаслідок чого бояться самовиражатися (82%), очікують негативного ставлення від оточуючих (82%). Вони відчують страх через те, що інші люди можуть їх не зрозуміти, не правильно сприйняти, підшучувати над ними.

Натомість, підлітки-інтернали характеризуються низьким рівнем тривожності (74%). Вони орієнтовані не на думку оточуючих, а на свої

власні плани, проявляють самодостатність у поведінці. Через це такі підлітки не переживають з приводу того, як їх сприймають інші діти, не тривожаться через можливі конфлікти з ними. Їм не страшно допустити помилку під час виконання навчальних завдань, адже вони знають, що їх проблеми чи навчальні неуспіхи обумовлені їх комунікативною поведінкою чи рівнем підготовки до занять. Вони сприймають своє «Я» позитивно, не залежно від думки оточуючих чи умов життя, упевнені в своїх можливостях, внаслідок чого не відчують вираженого психологічного дискомфорту через необхідність самовиражатися.

Разом із тим, дана проблема остаточно не вирішена. Зокрема, перспективою подальших розвідок автора може виступати вивчення специфіки тривожності підлітків із різними смисложиттєвими орієнтаціями, схильністю до ризику, сприйняттям часу, тощо.

Література:

1. Лавріненко В. А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів. Психологія і особистість. 2016. № 1. С.139–151.
2. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Полтава, 2017. – 192 с.
3. Чуйко О.В., Іванова І.В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. Актуальні проблеми психології. 2017. Том XI. Випуск 16. С.215–226.

УДК 159.922.76

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА НА РІВНІ СІМ'Ї: ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Герасименко Л. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

gerasimenkolina2@gmail.com

Сім'я – цілісність, яка відчуває на собі вплив криз, пов'язаних з особливостями проходження життєвих циклів сім'ї, а також вплив ненормативних криз, пов'язаних з поняттям життєвого шляху сім'ї. Здатність сім'ї протистояти силам, що порушують її внутрішню рівновагу – надзвичайно важлива характеристика її життєдіяльності, яка залежить від розвитку і сформованості копінг-ресурсів.

Важливо відзначити, що в сучасній психологічній науці опанувальна поведінка сім'ї як системи вивчена вкрай мало, найчастіше діагностуються стратегії подолання окремих членів сім'ї.

Метою дослідження є теоретичний аналіз підходів до розуміння опанувальної колективної поведінки на рівні сім'ї як цілого.

У вітчизняній і зарубіжній психології проблемою опанувальної поведінки (копінг-поведінки) займалися А. Біллінгс, Л. Дика, Д. Завалішина, Т. Корнілова, Р. Лазарус, Д. Леонтьєв, Р. Моос, А. Маслоу, Е. Сергієнко, С. Фолкман, та ін.

За даними досліджень, відомо, що стійкі замкнуті групи (якою є і сім'я) виробляють безліч механізмів для підтримки власної цілісності. Групові психологічні захисні механізми – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження психологічної цілісності сім'ї як колективного суб'єкта (підтримка позитивного суб'єктивного стану, відповідного цілісності) [2].

Сімейне опанування виступає провідним механізмом у психологічній захисній активності сім'ї та розуміється як усвідомлена організація для подолання труднощів. Опанування визначається нами як реакція на пережите внутрішнє напруження одного або кількох членів сім'ї чи сімейну дисфункціональність, коли родині доводиться проявляти незвичайні зусилля – спостерігати, здобувати новий досвід, визначати і виконувати спеціальні дії, щоб повернутися до звичної життєдіяльності. Сімейне опанування як процес підтримує безліч параметрів сімейного життя. Копінг є породженням елементів сімейної системи, тобто її складових. Отже, його можна розглядати як механізм підтримки або невідпиримання, або породження цілісності.

Копінг є стабілізуючим чинником, що допомагає родині здійснити психологічне пристосування під час пережитого стресу. Опанувальна поведінка – це цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту впоратися з важкою життєвою ситуацією (або стресом) способами, адекватними особистісним особливостям і ситуаціям, – через усвідомлені стратегії дій. Це свідома поведінка, яка направлена на активну зміну, перетворення ситуації, що піддається контролю, або на пристосування до неї, якщо ситуація не піддається контролю.

Психологічне значення копіngu полягає в тому, щоб ефективніше адаптувати людину до вимог складної життєвої ситуації, дозволяючи їй оволодіти нею, ослабити чи пом'якшити ці вимоги. Основні завдання копіngu – забезпечення та підтримка зовнішнього та внутрішнього благополуччя особистості. Для цього необхідне усвідомлення ситуації та способів ефективної взаємодії з нею, а також вміння вчасно їх застосовувати у поведінці [1].

Спостереження за сімейним копіngом із змінами показують, що сімейні стратегії не є поодинокими діями, а включають в себе одночасно організацію різних дій членів сім'ї, багато сфер сімейного життя, зміцнюють внутрішньосімейну єдність і згуртованість.

Сімейний копіng трактується багатьма вченими по-різному, але можна виділити три основні підходи до розуміння опанувальної колективної поведінки на рівні сім'ї як цілого.

Перший підхід розвивається в рамках моделі багатоосьового копіngu С. Хобфолла, фіксується на усвідомленні впливу соціального оточення на копінг-поведінку людини, виділення групового рівня копіngu [4]. Це означає, що люди справляються з ситуацією, поєднуючи власні та соціальні ресурси, як індивідуально, так і у відносинах з іншими.

Другий підхід, що поєднує дослідження копіngu сімейних пар, концентрується на виборі специфічних стратегій опанування партнерами по шлюбу в залежності від рівня стресу і їх узгодженості, факторах, що визначають вибір стратегій опанування в подружжя. Дж. Койн і Д. Сміт у дослідженні подружніх пар, в яких чоловіки перенесли інфаркт міокарда, виділили два головних типи копіngu, сфокусованого на взаєминах: перший тип – активна взаємодія, включав в себе активні дискусії партнерів, неспокій про самопочуття пацієнта і рішення проблем спільно, другий – захисна буферизація, являв собою спроби закрити партнера від стресу, приховуючи від нього тривоги і занепокоєння та поступаючись у всьому, щоб уникнути конфліктів. Активна взаємодія показала наявність дуже слабкого зв'язку, або її відсутність із змінами в стані здоров'я пацієнта, а використання дружинами захисної буферизації співвідноситься з підвищенням працездатності та самооцінки у чоловіків. При вивченні зв'язку між адаптивністю копінг-поведінки подружжя і рівнем їх задоволеності шлюбом, Т. Браєн і А. Де Лонгіс встановили, що в сім'ях, де рівень задоволеності був низький, чоловіки, включаючись в захисну буферизацію, підвищували рівень стресу у дружин. Серед пар, задоволених шлюбом, подібна стратегія не чинила негативного впливу на дружин.

Третій підхід, що базується на концепціях діадичного копіngu, акцентує свою увагу на системному процесі стресу і копіngu, на описі видів діадичного копіngu, на вивченні його впливу на взаємини в шлюбних парах і розробці методичного інструментарію для його вивчення. Діадичний копінг співвідноситься з рівнем якості подружніх відносин, із стабільністю відносин і комунікативною поведінкою. Стратегії спільного (діадичного) копіngu мають як негативний, так і позитивний вплив на якість стосунків у парі. Ефективний діадичний копінг не тільки скорочує стрес і зміцнює сімейне благополуччя, але й підсилює почуття єднання партнерів [3; 5].

Отже, спільне сімейне опанування виступає не тільки як спосіб, необхідна умова подолання важких, стресових ситуацій в сім'ї, але і як найважливіший ресурс, завдяки якому сім'я залишається життєздатною і здоровою, може характеризуватися кращим психологічним і фізичним самопочуттям подружжя, високою задоволеністю життям і сімейними відносинами, кращою соціальною адаптацією і стабільністю відносин.

Література:

1. Кононова М. М., Кучма Т. В. Копінг-поведінка у подружніх пар з дітьми з психофізичними порушеннями: теоретичний аналіз / Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні : Збірник тез наук. робіт сучасн. Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2020. С. 9–12.
2. Крайнюк В. М. Механізми формування стресостійкості особистості / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України (за ред. С. Д. Максименка). К., 2004. Т.6. Вип. 7. С. 155–162.
3. Куфтяк Е. В. Психология семейного совладания: автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.13. М., 2011. 202 с.
4. Проблемы стресса и выгорания и совладание с ними в современном обществе / отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2011. С. 182–203.
5. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru>

УДК 159.947.5:340.143

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ЮРИДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гончарова Н. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

goncharova.poltava@gmail.com

Проблема мотивації та мотиваційної готовності особистості до діяльності – одна із фундаментальних у психології праці. У психологічних дослідженнях діяльності питанням мотивації і цілеспрямованості належить провідна роль. У мотивах і цілях найвиразніше виявляється системний характер психічного, вони виступають як інтегральні форми психічного віддзеркалення. Особливе значення проблема мотиваційної готовності має у діяльності, пов'язаній з особливою специфікою та ризиком, а саме у професійній діяльності юристів.

Психологія юридичної праці досліджує психічні закономірності правової діяльності і розробляє психологічні основи професіограм юридичних професій; індивідуального стилю і майстерності; формування професійних умінь та навичок; підбір кадрів; стиль та керівництво правоохоронною діяльністю; питання професійної

орієнтації, професійного підбору; питання професійної деформації та її попередження [1].

Діяльність юриста відноситься до інтелектуальних видів праці, оскільки в її психологічній структурі домінує когнітивний компонент (висока активність мислення, стійкість уваги, розвиток пам'яті та уваги) [3].

За класифікацією професій діяльність юриста відноситься до гуманітарних видів професій типу «людина-людина», оскільки пов'язана з постійною взаємодією з людьми. У своїй діяльності юрист постійно зустрічається з необхідністю оцінювати вчинки людей з позицій норм права й закону [1].

Дослідження мотиваційної готовності юриста до професійної діяльності є досить актуальним, оскільки вона є важливою складовою особистісного компонента психологічної готовності до праці, спонукає до діяльності та визначає спрямованість особистості.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей мотиваційної готовності юриста до діяльності, в якій він може ефективно себе реалізувати. Мотив виступає як фактор, що детермінує рівень активності людини і, відповідно, ефективність і якість виконуваної нею діяльності. В широкому розумінні під мотиваційною готовністю розуміють сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням індивіда в тій чи іншій діяльності.

З проблем та напрямків дослідження мотивації і мотиваційної готовності до професійної діяльності працювали як вітчизняні (Асєєв У. Р., Вілюнас В. Д., Ковальов В. І., Леонтьєв О. М., Симонов П. В., Узнадзе Д. Н., Якобсон П. М.), так і зарубіжні психологи (Аткінсон Дж., Мадсен Д., Маслоу А., Холл Р. та ін.) [4; 5].

Велика кількість літератури з проблеми мотивації і мотивів супроводжується і різноманітними підходами щодо їх природи. Загальним недоліком існуючих точок зору і теорій є відсутність системного підходу до розгляду процесу мотивації та мотиваційної готовності, унаслідок чого будь-який чинник, що впливає на виникнення потреби і ухвалення рішення, оголошується мотивом. Дуже мало уваги приділяється аналізу причин такої значної розбіжності авторів у розумінні суті мотивації і мотивів.

На думку деяких дослідників професійна діяльність юриста розглядається як система психологічних складових: образ-мета; передбачення результату; планування; ухвалення рішення; виконання рішень; контроль за виконанням. Тобто, процес виконання діяльності організований як циклічне наближення до заданої мети [5].

Інші вважають, що важливе значення мають мотиви, які спонукають займатися діяльністю. Так, розрізняють декілька груп причин, які примушують людину займатися трудовою діяльністю [6].

Перша група причин – це спонукання суспільного характеру. До цієї групи можна віднести усвідомлення необхідності приносити користь, бажання надавати допомогу іншим людям, суспільна установка на необхідність трудової діяльності.

Друга група причин – це отримання певних матеріальних благ для себе і своєї родини: заробляння грошей для задоволення матеріальних і духовних потреб.

Третя група причин – це задоволення потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації. Людина не може бути бездіяльною по своїй природі. Людина не тільки споживач, а й виробник. У процесі виробництва він отримує задоволення від творчості, виправдовуючи смисл свого існування, отримує задоволення від суспільного визнання, поваги з боку інших.

Означені групи причин або мотивів співвідносяться із специфікою юридичних професій, а саме: юридичні професії характеризуються надзвичайним розмаїттям вирішуваних задач; юридична діяльність підлягає правовому регулюванню; детальна правова регламентація юристів; особливості суб'єктів та об'єктів діяльності; наявність специфічних умов діяльності; наявність специфічних цілей; конкретні методи та засоби досягнення мети; тактичний простір; наявність владних повноважень; дефіцит часу; комунікабельність; розмаїття розумових завдань; наявність негативних емоцій [7].

Тому мотиваційна готовність особистості до юридичної діяльності включає в себе складний комплекс потреб, інтересів, ідеалів (почуття обов'язку, ціннісні орієнтації); механізми її формування та фактори, що впливають на активність діяльності.

Психологічні особливості мотиваційної готовності юристів до професійної діяльності пов'язані з ефективністю праці, а саме: дослідження юридичної діяльності на основі комплексного системного аналізу; психологічний аналіз зовнішніх та внутрішніх умов праці; дослідження психологічних закономірностей різних аспектів професійної діяльності; виявлення раціональних співвідношень між особистістю та вимогами, які висуває професія [3].

Більшість дослідників зазначала, що умовою будь-якої діяльності є, перш за все, мотив, тобто предмет, який виступає засобом задоволення актуальної потреби. Саме мотиви найбільше впливають на поведінку людини та її готовність до діяльності [6; 7].

У юридичній праці важливими факторами мотиваційної готовності є професійне середовище, рівень та характер його активності; рівень домагань та характер отримуваного зворотного зв'язку; ступінь новизни ситуації; полімотивованість (полімотивація активності може розглядатися як у середині мотиваційного процесу, так і зовні, стосовно інтегрованих форм активності).

Особливе місце у проблематиці мотивації готовності юриста до діяльності посідає вивчення факторів та умов, що сприяють блокуванню активності індивіда, а саме: наявність завищених очікувань від ситуації, висока значимість очікуваних результатів за відсутності у людини реальних засобів досягнення і нездатності це об'єктивно усвідомлювати; наявність постійних негативних оцінок ззовні, незалежно від зусиль і конкретних результатів; загальна схильність людини до генералізації, перенесення часткових невдач на інші життєві обставини; наявність певних індивідуальних особливостей особистості [3; 6; 7].

Тому означені вище фактори, умови та механізми формування мотиваційної готовності фахівця потрібно враховувати, зважати на ті психологічні особливості, які сприяють підвищенню ефективності праці.

Таким чином, можна зробити висновок, що усвідомлений вибір професії людиною здійснюється завдяки орієнтуванню на свої соціальні цінності, схильності, спроможності. Також багато залежить від типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи людини, впливають також внутрішні та зовнішні фактори. Під час вивчення особистості юриста ми можемо виявити лише особистісні диспозиції, які, як домінуючі тенденції, можуть вплинути на прийняття рішення і формування наміру, але ми не можемо сказати з упевненістю чи вплинуть вони на прийняття рішення в кожному конкретному випадку.

Можна сказати, що мотиваційна готовність до юридичної діяльності як інтерес до самої праці, зацікавленість і позитивні переживання від виконання самої діяльності може бути істотно підвищена шляхом введення додаткових зовнішніх стимулів: підсиленні зовнішньої мотивації, матеріальних благ, пов'язаних з певними досягненнями, привабливістю для людини самої діяльності. Тому важливою умовою збереження людиною мотиваційної готовності і активності (особливо у юридичній діяльності) є управління процесами підкріплення: розширення і більш глибоке усвідомлення змісту й особистісної значимості виконуваних дій, підбір завдань оптимальної складності, перехід від зовнішнього підкріплення до самопідкріплення.

Література:

1. Бедь В. В. Социально-психологические аспекты юридической деятельности / В. Бедь, А. Малышев. Ужгород : Вища освіта, 2001. С. 28–43.
2. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии / М. И. Еникеев. М.: Знание, 1996. С. 42–59.

3. Жалинский А. Э. Основы профессиональной деятельности юриста / А. Э. Жалинский. Смоленск : Новое время, 1995. С. 84–97.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. ; пер. с англ. Ф. П. Тарасевич. СПб. : Питер, 2009. 352 с.
5. Мейерович А. М. Исследование мотивации трудовой деятельности: Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Л. : Деловая книга, 1987. 287 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А. Семиченко. К. : Миллениум, 2004. 521 с.
7. Толочек В. А. Современная психология труда : Учебное пособие / В. А. Толочек. СПб. : Питер, 2006. 479 с.

УДК 159.923.2-053.6.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАТЕВИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСМИСЛЕНOSTІ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

Горгола І. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

irinka694@ukr.net

Ціннісно-смилова сфера особистості, проблема цінностей і ціннісних орієнтацій належить до вічних фундаментальних проблем людства. Даний феномен є одним з ключових у психології. Результати аналізу психологічної літератури свідчать про те, що вивченню проблеми ціннісно-смилової сфери особистості приділялась значна увага. Дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісно-смилова сфера» Д. О. Леонтьєвим, О. Л. Носенко, В. О. Ядовим; аналіз динаміки ціннісно-мотиваційної сфери І. С. Коном, М. Н. Корнєвим; Ю. Л. Трофімовим, розгляду дослідження взаємовпливу процесу навчання і розвитку ціннісно-смилової сфери (С. Д. Максименко) мають важливе значення в процесі аналізу формування і трансформації ціннісних орієнтацій особистості.

Особливо важливим питання формування ціннісної сфери особистості постає у підлітковому віці, який характеризується кризовим характером. У підлітковий період відбувається активний пошук особистісної самоідентифікації, свого місця у рольових розподілах, конвенційного узгодження в соціально-психологічних структурах учнівських груп.

В. А. Лавріненко [1] визначив дві групи чинників розвитку ціннісно-смилової сфери підлітків: чинники соціального середовища, що відображають єдність організованих та стихійних впливів на

ціннісно-смилову свідомість дітей; індивідуальні чинники розвитку ціннісно-смилової свідомості підлітків, становлення їх особистісної позиції, єдність впливів статево-рольового самовизначення, ускладнення механізмів смислової регуляції поведінки, спроможності до рефлексії, особливості самоставлення, тощо. Вагомим аспектом соціального середовища, що визначає становлення смислової сфери підлітків, виступає їх взаємодія в сімейному колі (К. В. Седих [2]).

Статеві відмінності у формуванні ціннісно-смилової сфери підлітків представлені в дослідженнях В. К. Андрієнко, Ю. М. Сошиної, Ч. А. Шакєєвої, тощо. У дослідженні Ю. М. Сошиної [3] визначено, що особливо значущою для хлопців-підлітків є цінність самовизначення, що не є дивним, оскільки це новоутворення саме підліткового віку. Натомість, серед дівчат-підлітків превалююча роль належить цінності гедонізму. Проте, на сьогоднішній день залишається остаточно не визначеним питання статевої відмінностей у ціннісно-смилових орієнтаціях підлітків, що і зумовило актуальність даного дослідження.

З даною метою нами проведене комплексне емпіричне дослідження гендерних особливостей ціннісно-смилової сфери підлітків, що передбачало використання методик «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва, «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча та «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. С. Бубнова). Дане дослідження було спрямоване на перевірку гіпотези про те, що ціннісно-смилова сфера підлітків різної статі має певні відмінності. Зокрема, дівчатам властиве переважання цінностей альтруїзму, емоційної близькості, проявів морально-інтелектуального потенціалу та орієнтованості на сім'ю при вираженій осмисленості життя та націленості на його смислову регуляцію. Натомість, хлопцям більше властиві цінності самоствердження, досягнення матеріального благополуччя, соціального визнання, що підкорюється цінностям самоконтролю і саморегуляції при нижчій, ніж у дівчат, осмисленості життя. Дана публікація відображає окремий аспект проведеного дослідження, що стосується статевої відмінностей рівня осмисленості життя підлітків. Тож, **метою** даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження особливостей статевої відмінностей осмисленості життя підлітків. Дослідження проведене на вибірці, до якої увійшли 60 підлітків (33 дівчини та 27 хлопців), які навчаються в Іванівській ЗОШ І-ІІІ ступенів Кобеляцького району Полтавської області.

За результатами проведеного дослідження виявлено, що дівчата характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж хлопці ($\chi^2=11,256$, $p \leq 0,01$). Так, більшість дівчат осмислено ставиться до життя, що характерно 75% таких досліджуваних. Тобто, вчинки та дії, які вони здійснюють, підпорядковуються загальній логіці їх життя,

підкоряються властивим їм зміслом та змісловим настановам. Здійснюючи постійні рефлексивні акти пізнання себе, такі дівчата-підлітки навчилися чітко визначати власні життєві змісли, ставлення до оточення та свого «Я». Їх зміслова регуляція поведінки виражена на високому рівні, адже чітко окреслена ієрархія зміслів та цінностей, що регулюють життєдіяльність. Такий відсотковий показник серед досліджуваних чоловічої статі становить 24%.

Також, 12% досліджуваних жіночої і 26% чоловічої статі мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої зміслові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на протигагу властивим їм життєвим зміслом, порушуючи логіку попередньо вчинених дій. Окрім цього, 13% дівчат і 48% хлопців досліджуваної вибірки характеризується вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Вони не мають провідних зміслових настанов, які регулюють їх життя, спілкування і професійне становлення. Таким хлопцям властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність зміслової сфери, мінливість соціальної поведінки, що виражається і у проблемах життєвого самовизначення.

Нами також порівняні показники вираженості різних аспектів осмисленості життя хлопців та дівчат досліджуваної вибірки. Так, дівчатам властиве переважання високих показників осмислення життя. Зокрема, 71% досліджуваних дівчат характеризуються вираженими та чітко окресленими життєвими цілями. Натомість, серед хлопців 52% мають низький рівень осмисленості життєвих цілей, їх життєва активність підкорена ситуативним та частковим цілям, які не співвідносяться із загальною напавленістю життя. Відсутність вираженої цілепокладаючої функції ціннісно-зміслових настанов хлопців свідчить про низький рівень їх осмисленості життя загалом. Лише 19% мають високий показник даної якості.

Дівчата більше осмислено ставляться до процесу життя і логічно обгрунтовують послідовність життєвих подій. Так, 82% досліджуваних жіночої статі характеризуються високим рівнем осмисленості процесу життя, у той час, як серед представників чоловічої статі такий відсоток становить 18%. Такі досліджувані чітко розуміють логіку подій життя, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між своїми задумами та наслідками – вчинками.

Натомість, більшість хлопців (59%) характеризується проблемами в осмисленості процесу життя. Вони не вбачають у сукупності життєвих подій та вчинків загальної логіки, не усвідомлюють співвідношення своєї активності з результатами діяльності. Життя і сукупність вчинків для них позбавлені зміслової детермінації, виступають як «зміслова розірвана картина світу». Низький рівень осмисленості процесу життя зафіксований також і у 7% дівчат, які не

сприймають життя як логічну послідовність подій, які детермінуються певними причинами.

При цьому, хлопці характеризуються вищим, ніж у дівчат, показником результативності життя. Висока результативність життя характерна 52% досліджуваних чоловічої та лише 25% жіночої статі. Також, встановлено, що у хлопців виявлена достатньо виражена тенденція до оцінки свого життя як результативного, що виражається у їх суб'єктивній задоволеності результатами власного життя, узагальнюється в наданні йому позитивної оцінки та вираженого смислового навантаження життєвих подій. Натомість, дівчата менше налаштовані на сприйняття свого життя як результативного. Співставляючи наявні у них результати життя з поставленими цілями, вони часто вважають, що не змогли їх досягти.

Нами також зафіксовані відмінності у проявах локусу контролю «Я» у житті між групами досліджуваних різної статі. Так, більшість (68%) дівчат має виражену орієнтацію на локус контролю «Я». Тобто, в інтерпретації життєвих подій та побудові життєвої перспективи орієнтується вони на власні ціннісно-сміслові орієнтації, життєві смисли та переконання, що не змінюються залежно від соціальних обставин. Така тенденція характерна також для 30% хлопців. При цьому, виражена орієнтація на ситуативний локус контролю властива для 47% досліджуваних чоловічої статі. Такі підлітки налаштовані на ситуативні чинники, що визначають змістовну направленість їх життя. Ціннісно-сміслові орієнтації цих досліджуваних мінливі, залежні від соціального контексту. Тож, у дівчат зафіксовано вищі показники осмисленості життя, ніж у хлопців.

Разом із тим, дана проблема остаточно не вирішена. Зокрема, перспективою подальших розвідок автора може виступати вивчення специфіки статевих відмінностей структури цінностей досліджуваних двох груп.

Література:

1. Лавріненко В. А. Особливості ціннісно-сміислової свідомості підлітків із неформальних об'єднань. Психологія і особистість. 2015. № 2. Ч.1. С.168–185.
2. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Полтава, 2017. – 192 с.
3. Сошина Ю. М. Психологічні особливості формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2016. 174 с.

ПРОБЛЕМА КРИЗИ ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Гутиря М. О., Кононова М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

marvaspsy@gmail.com, meershaum@ukr.net

Важливим етапом у здобутті професії є перехід від навчання до роботи, практики, за яку людина отримує фінансову винагороду. В умовах світової кризи та у зв'язку з поширенням безробіття випускник-психолог зіштовхується як з об'єктивними труднощами – недостатністю робочих місць, так і з суб'єктивними – несформованістю внутрішнього відчуття власної компетенції. До цього ж приєднуються особливості спеціальності «психологія», а саме те, що вона містить в собі безліч напрямків, які вивчаються студентом. З однієї сторони – це дає свободу вибору майбутнього місця роботи, з іншої – породжує внутрішню невизначеність і складнощі у випускника. Безумовно, криза фахової готовності характерна для кожної професії, але через свою специфіку саме у майбутніх психологів вона відчувається більш виражено.

Метою нашого дослідження є аналіз особливостей нормативної кризи фахової готовності, що проживається майбутнім психологом протягом четвертого та шостого років навчання.

Дана криза характеризується найбільш складним перебігом з поміж інших криз професійного навчання. Криза визначається як активізація суперечностей, пов'язаних з початком безпосередньо професійної діяльності та недостатньою сформованістю готовності випускників до неї. Зовнішнім фактором, що впливає на перебіг кризи є прірва між соціальною престижністю професії психолога та фінансовим винагородженням для молодого спеціаліста. Можемо виснути гіпотезу, що саме це штовхає молодого фахівця розглядати суміжні професії в інших галузях, де винагорода за роботу є привабливішою.

Одними з типових ознак кризи фахової готовності є зростання негативного емоційного стану, що супроводжує навчання. Разом з тим відчувається підвищення професійної фрустрованості. Майбутні психологи оцінюють навчання як більш стресогенне на випускних курсах.

У своїх дослідженнях Столярчук О. А. зазначає, що 47% опитаних випускників-учителів переживають кризу фахової готовності на 4 курсі навчання, що деструктивно впливає на успішність професіоналізації особистості. Також вчена пропонує певну стратегію, що оптимізує професійну самооцінку студентів.

Самоспостереження та адекватна самооцінка – важливі складові самовизначення психолога. Аналізуючи складові своєї особистості, фахівець відкриває нові обрії і в стосунках зі значущими іншими людьми, і у професійній діяльності, і у майбутній самореалізації [3].

Одним із критеріїв професійної самооцінки можна визначити особистісно-рефлексивний: уміння аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості професійної діяльності; уміння усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки; усвідомлення сильних сторін своєї особистості та використання їх задля формування власного професійного стилю [1].

До того ж, важливим є те, які завдання поставив перед собою майбутній фахівець в процесі навчання. Останнє потребує нових технологій професійно-педагогічної підготовки, орієнтованих на модифікацію суб'єктивного простору майбутніх спеціалістів, їхнього внутрішнього «Я» через формування механізмів рефлексії, професійного самоаналізу та саморегуляції. Фахівець психології – не тільки професійно спрямована система, а й система, що саморегулюється. Це виявляється у відчутті й усвідомленні «професійного «Я». Воно включає в себе: образи «Я» («Я» в минулому, «Я» в теперішньому, «Я» в майбутньому), «Я-концепцію» [3].

Мосійчук В. В. у своїй роботі зазначає, що криза фахової готовності часто виникає під час проходження професійної практики, під час якої студент має можливість перевірити власну професійну компетентність та психологічно приближується до початку професійної діяльності [5; 6; 7].

Подальший професійний розвиток майбутнього фахівця є результатом позитивного вирішення кризи. У своїй спільній роботі Коханова О. П. та Столярчук О. А. зауважують, що особистісний потенціал є детермінантою і ресурсом проживання студентами кризи фахової готовності. Під час переживання цієї кризи студент випускних курсів активно проєктує і рефлексує щодо своєї приналежності до відповідної професійної спільноти. Результати власної рефлексії можуть викликати різні емоції, і якщо переважають негативні (наприклад, тривога, страх), то криза має більше умов для розгортання. Можемо висунути гіпотезу, що наявність професійної спільноти з більш досвідченими колегами, до якої входить майбутній фахівець може пом'якшити протікання кризи фахової готовності. Така спільнота дає студенту-випускнику можливість підтримки, варіанти перебігу власної кар'єри та можливість виражати власну експертну думку і навіть реалізовувати професійний потенціал.

Складність перебігу кризи фахової готовності відображається в актуальному внутрішньому конфлікті студента між особистісно-професійним потенціалом випускника (рівень компетентності, готовність працювати, визнання професії, емоційні переживання щодо перспектив та ін.) та його ідентичністю (сприйняття майбутньої професії як покликання, можливістю власної самореалізації). Отже, студент зіштовхується з необхідністю вибору стратегії подолання кризи, де конструктивною стратегією є посилення внутрішніх прагнень до професійного становлення, а деструктивною – домінування зовнішніх чинників професійного становлення, що спричиняє дисбаланс.

Як стверджує Т. С. Яценко, самопізнання і самокорекція є необхідними передумовами у підготовці особистості до професійної взаємодії [7].

Адже крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання студенту необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості, формування її професійно важливих якостей. Здатність легко встановлювати контакти з різними категоріями клієнтів, комунікабельність, спостережливість, емоційна стабільність, рефлексивність, розвинута емпатія – ті риси та якості, які мають бути обов'язковою складовою особистості психолога. На результати роботи здійснюють вплив також культура, духовність і моральність майбутнього фахівця [3].

Таким чином, криза фахової готовності притаманна студентам випускних курсів. Найбільш яскраво вона виражена у тих майбутніх фахівців, у котрих прослідковуються негативні емоційні переживання щодо власної компетентності та відповідності професійній спільноті. Криза фахової готовності може проживатися майбутніми психологами більш інтенсивно через специфіку зовнішніх та внутрішніх труднощів. Невід'ємною частиною особистісно-професійного розвитку та умовою запобігання виникнення фахової кризи є самовиховання особистості професіонала, яке має дві основні складові – високий рівень самоконтролю та постійне самовдосконалення. Перспективою дослідження є аналіз чинників кризи фахової готовності випускників-психологів.

Література:

1. Кононова М. М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти / Педагогічні науки. Вип. 73. 2019. С. 83–87.
2. Кононова М. М. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутніх дефектологів / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (77), Issue 188, BUDAPEST, 2019. С. 38–42.
3. Кононова М. М. Формування професійних якостей майбутніх дефектологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені

- М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 66. 2019. С. 107–111.
4. Мосійчук В. В. Нормативна криза фахової готовності: психологічні особливості переживання [Електронний ресурс] / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2014. Режим доступу до ресурсу: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/158931/158179>
 5. Столярчук О. А. Роль особистісного потенціалу в переживанні студентами криз професійного навчання [Електронний ресурс] / Збірник статей VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми практичної психології». 2020. Режим доступу до ресурсу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1174/1/O_Stolyarchuk_ROT2_IPS.pdf
 6. Столярчук О. А. Формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності майбутніми учителями [Електронний ресурс] / Збірник наук. праць. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. 2011. Режим доступу до ресурсу: <https://www.psych.kiev.ua/>
 7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції / Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. К. : Вища школа, 2004. 679 с.

УДК 316.614+159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Демчук О. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

olyatx77@gmail.com

Протягом останніх десятиріч значно виріс інтерес психологічної науки до вивчення як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що впливають на систему здоров'я людини. До зовнішніх факторів впливу належать за ступенем стресогенності середовища війни і катастрофи, несприятливі соціальні умови, трагічні зміни в особистому житті людини та ін. Значно менше досліджені внутрішні фактори психологічного благополуччя особистості, що дають їй змогу ефективно протистояти негативним впливам середовища і успішно долати життєві труднощі.

Вивчення закономірностей формування внутрішніх факторів збереження психологічного благополуччя особистості є одним із найперспективніших напрямків наукових досліджень з точки зору

психологічної практики. Це пояснюється тим, що розвиток внутрішнього «психологічного імунітету» до стресогенних впливів середовища дає людині змогу досягти продуктивного і здорового життя в наявному соціальному світі, незважаючи на його недосконалість.

Мета – теоретично визначити психологічні особливості благополуччя студентської молоді.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних).

В результаті емпіричного дослідження встановлено, що психологічне благополуччя – це інтегральний психічний феномен, що відображає суб'єктивну реальність індивіда і характеризує успішне функціонування даного індивіда в соціальному середовищі, яке супроводжується позитивним емоційним тоном, функціональним станом організму і задоволеністю життя.

З'ясовано, що у структурі психологічного благополуччя виділяють три головних компоненти – емоційний, когнітивний та поведінковий. Емоційний компонент психологічного благополуччя відображає позитивне чи негативне відношення особистості, що виникає при реалізації цілей. Когнітивний компонент психологічного благополуччя являє собою оцінку індивідом власного життя та задоволеність життям в цілому. Поведінковий компонент психологічного благополуччя складається з ресурсів, що забезпечують позитивне функціонування особистості та її самореалізації [1].

Визначено, що в юнацькому віці закінчується біологічне дозрівання організму, тілесна конституція набуває індивідуального характеру. Провідною діяльністю в цьому віці є професійне навчання. Значна частина юнаків є студентами вищих навчальних закладів. Навчання у вищому навчальному закладі сприяє професійному становленню юнаків. У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності. Юнацький вік є сенситивним для формування життєвих цінностей, світогляду, релігійних поглядів людини. Це етап досягнення «пікових» можливостей у різних сферах життя особистості. Відбувається активне формування самосвідомості, світогляду та індивідуальності особистості. Це період досягнення особистісної зрілості людиною. У студентської молоді виявляється потреба в максимально повному розвитку своєї особистості в ході навчання у вищому навчальному закладі. Все це є основою для розвитку самоактуалізаційних прагнень в юнацькому віці [2].

Показано, що період навчання у вузі – це сприятливий час для розвитку психологічного благополуччя студентів. Цьому сприяють такі умови та чинники: осмисленість у виборі спеціальності, активне самопізнання та саморозвиток студента, особистісна рефлексія,

адекватна «Я-концепція» особистості, задатки та здібності до обраної професії, орієнтація на здобуття знань, професійне захоплення улюбленою справою, орієнтація на завдання, на справу, самостійність у прийнятті рішень та відповідальність за свої вчинки, висока активність суб'єкта навіть в недостатньо сприятливих обставинах, системність в здійсненні самостійної учбової діяльності, сприймання учбової діяльності як справжньої цінності, як потреби особистості, позитивний емоційний стан, як результат задоволеності від успіхів у навчанні, схвалення (прийняття) себе і інших, реалізація «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії студента та викладача [8].

Критеріями психологічного благополуччя молоді можна вважати адекватний до віку рівень зрілості пізнавальної, емоційно-почуттєвої та вольової сфер, здатність керувати своєю поведінкою, обирати життєві шляхи та планувати їхнє досягнення; здатність адаптуватися у соціальних відносинах; уміння отримувати задоволення від діяльності, особистого й суспільного життя; відповідність суб'єктивних образів об'єктам, що їх відображають, а характеру реакції – зовнішнім подразникам, відчуття щастя тощо.

Ознаками психологічного благополуччя студентської молоді є їхня активність, життєрадісність, спостережливість, адаптованість до умов навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, низька тривожність, емоційна стабільність, здатність сприймати та аналізувати інформацію.

Для діагностики психологічних особливостей благополуччя студентської молоді пропонуються методики типу опитувальники, які являють собою реалізацію суб'єктивного підходу до дослідження особистості з вербальним (мовним) поданням тестового матеріалу та складаються із набору питань чи тверджень, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю: «Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги та її джерел» (за О. С. Копіною, О. О. Суисловою, Є. В. Заїкіним), «Шкала суб'єктивного благополуччя» (за Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche, адаптація М. В. Соколової), «Шкала психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація Т. Д. Шевеленкової та П. П. Фесенко), тест самоактуалізації (САТ) (за Ю. Є. Альшиною, Л. Я. Гозманом, М. В. Загікою та М. В. Кроз) [5; 7; 9].

Методика «Шкала психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація Т. Д. Шевеленкової та П. П. Фесенко) призначена для вимірювання емоційного компоненту суб'єктивного благополуччя студентів. За допомогою методики «Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги та її джерел» (за О. С. Копіною, О. О. Суисловою, Є. В. Заїкіним) можна визначити особливості психоемоційної напруги студентів. Методика «Шкала психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація Т. Д. Шевеленкової та

П. П. Фесенко) дає можливість дослідити рівень психологічного благополуччя студентської молоді. Тест самоактуалізації (САТ) (за Ю. Є. Альошиною, Л. Я. Гозманом, М. В. Загиною та М. В. Кроз) вимірює самоактуалізацію як багатовимірну величину та дає можливість дослідити загальний рівень вираженості самоактуалізаційних прагнень студентів.

Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою та завданнями дослідження.

Отже, психологічне благополуччя студентів підлягає розвивальному впливу на основі актуалізації й розвитку системної взаємодії його психологічних механізмів у процесі навчання у ВНЗ. При цьому позитивні зрушення відбуваються за всіма компонентами психологічного благополуччя студентів. Це виражається, зокрема, в більш високому рівні здатності студентів старших курсів задовольняти власні дефіцитарні потреби, психологічного комфорту, задоволеності ситуацією та своєю роллю в ній.

Література:

1. Александров Ю. М. Саморегуляция как чинник психологического благополучия студентской молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 9.00.01. Харьков, 2010. 22 с.
2. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов / В. М. Арыдин. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2000. – 80 с.
3. Бондаренко О. Ф. Психологические особенности студентской молодежи та проблемы профессиональной подготовки психологов-практиков [Текст] / О. Ф. Бондаренко // Практична психология та социальная работа. – 2003. – №4. – С.8–11.
4. Духневич В. М. Психологическое благополучие профессионала как условие его эффективной деятельности (на примере профессии психолога): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психология. История психологии» / В. М. Духневич. – Киев, 2002. – 20 с.
5. Копина О. С., Суслова Е. А., Заикин Е. В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии, 1995. – № 3. – С.119–132.
6. Мельничук М. М. Психологические особенности ценностных ориентаций юнаков із різним рівнем саморегуляції / М. М. Мельничук // Молодий вчений. Науковий журнал. №12 (88) грудень 2020. – С. 67–75.
7. Тест самоактуализации (САТ) Э. Шостром, адаптация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз Цит. [Електронний ресурс] Доступний з <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/330-sat>
8. Харченко А. С. Особенности психологического благополучия студентов із різним типом спрямованості / А. С. Харченко // Психология і особистість. – 2017. – № 2(12) – С. 186–194.
9. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика, 2005. – №3. – С. 95–130.

ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ: ВІД СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ

Дзюба Т. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

tatjanadzuba@gmail.com

Проблема конструювання особистістю себе та свого життєвого сценарію стає об'єктом новітніх наукових досліджень. На думку, Т. М. Березіної, внутрішній світ особистості є своєрідною сферою психічного буття, яка складається з почуттів, думок, уявлень, образів, переживань і сновидінь і, яка є зрозумілою лише самому індивіду (Березіна, 2003).

Особистість не може зрозуміти сама себе поза межами простору своєї реалізації. Тому життєвий сценарій – це глобальний буттєвий простір особистості, один із способів виразити інтенцію «Бути», тобто підтримувати й розширювати своє буття. У процесі розвитку відбувається становлення трьох позицій життєвого сценарію особистості:

- 1) Я – Світ (досвідомий рівень, базова довіра – недовіра до Світу);
- 2) Я – Ти (передсвідомий рівень, довіра – недовіра до Іншого);
- 3) Я – Вони (свідомий рівень, довіра – недовіра до соціуму).

Відповідно до цих позицій задовольняються й потреби в реалізації прийнятого життєвого сценарію (Петросьян, 2016).

Внутрішній світ є відкритою системою, що інтегрована в більшу систему зовнішнього світу людини. На думку Е. Фрома, дитина, яка приходить у цей світ, усвідомлює власну сутнісну віддаленість від інших, що може породжувати відчуття безсилля та тривоги. Допоки людина є інтегративною часткою світу, їй немає потреби боятися світу (Фром, 1990). Тут мова йде про наявність кордонів між людиною і світом у цілому: якщо внутрішні кордони є відкритими стосовно зовнішнього світу, то людина не відчуває самотності. Внутрішній і зовнішній світи дорослої людини тісно взаємопов'язані, мають точки перетину й взаємозалежать один від одного. Водночас, внутрішній світ дорослої людини – це не просто відображення зовнішнього світу. Він – унікальна, неповторна система образів, власне бачення світу і самої себе (Григор'єва, 2015).

Актуальність цих питань значною мірою зумовлена переходом науки до постнекласичного етапу розвитку, де особистість розглядається як активний суб'єкт конструювання власного життєвого сценарію, власної життєвої траєкторії.

Мета публікації – теоретичний розгляд динаміки внутрішнього світу дорослої людини як суб'єктивної реальності, створеної особистістю в системі соціального пізнання та життєвих трансформацій.

Соціальне пізнання дорослою людиною власних життєвих сценаріїв – це вибір між продуктивністю (генеративністю) та інертністю (стагнацією) (Дзюба & Коваленко, 2013). Продуктивність – прогресивна лінія психосоціального розвитку дорослої людини: творча, професійна продуктивність, внесок у виховання й ствердження в житті наступного покоління. Інертність – регресивна лінія розвитку, яка характеризується відсутністю продуктивності й призводить до надмірної зосередженості на собі та своїх особистих потребах. Обидві лінії психосоціального розвитку забезпечують становлення психосоціальної зрілості дорослої людини. Змістовою складовою соціальної зрілості на етапі середньої дорослості виступає нарощування нового рівня суб'єктності, основу якої складає розвинена рефлексія, коли доросла людина звернена і до самої себе, і до інших людей.

Суб'єктність – інтегральна здатність людини вибудовувати своє життя у відповідності до своїх цілей та цінностей. «Бути соціально зрілою особистістю» відповідно ідеї суб'єктності В. О. Петровського виявляється у: прагненні (активності) людини бути суб'єктом своїх вітальних контактів зі світом, тобто всього того, що стосується її тілесного життя; прагненні бути суб'єктом предметної діяльності, яка може бути розкрита через ціннісно-сміслові утворення, механізми саморегуляції; прагненні бути суб'єктом самосвідомості, тобто процесу породження системи уявлень про себе, про свою сутність, породження образу свого Я (самопокладання у рефлексії); прагненні бути суб'єктом спілкування, що виявляється у відображеності людини в житті інших людей.

Відображена суб'єктність – це ідеальна форма буття однієї людини в іншій людині, її представлення й продовження в інших людях (метаіндивідне існування особистості).

Згідно акмеологічного підходу етап середньої дорослості характеризується оптимальною композицією суб'єктних властивостей особистості за трьома критеріями:

- 1) ефективність діяльності (життєвого шляху);
- 2) максимальна самореалізація особистості (її професійна та екзистенціальна задоволеність);
- 3) досягнення особистістю найвищого рівня розвитку (реалізації здібностей) (Дзюба & Коваленко, 2013). Означені критерії повною мірою відображають важливі аспекти соціального пізнання та конструювання дорослою людиною власної життєвої історії.

Отже, соціальне пізнання виявляється в здатності дорослої людини бути адекватним та активним суб'єктом (самодостатньою, творчою, активною у конструюванні внутрішнього світу особистістю). Така здатність виявляється в: ролі особистості як інтегратора своїх психічних функцій, своїх ресурсів (самоконструювання своєї суб'єктності); вирішення особистістю внутрішніх та зовнішніх протиріч у процесі вироблення й реалізації картини (образу) світу, базової культури, світобачення, концепції (стратегії) життя, життєвих цінностей, особистісного кредо, життєвої позиції, життєвого шляху. Основою цього є перехід у поведінці від опори на середовище, від зовнішньої регуляції до опори на себе (до саморегуляції); до життєвого вибору через самовизначення на основі свободи й відповідальності.

Розглянувши окреслену проблему, зауважимо, що соціальне пізнання людиною зовнішнього світу визначається як активна побудова образів пізнаваних явищ (предметів і подій) у свідомості суб'єкта. Життєвий сценарій структурним компонентом якого є подія, яка має смисл і цінність для індивіда, має складну ієрархічну структуру, велику кількість можливих напрямків розгортання. Важливими конструктами життєвого сценарію дорослої людини виступають соціальна зрілість та суб'єктність; умовами – психологічна позиція особистості (внутрішня) та соціокультурне середовище (зовнішня). Перспективи подальших розвідок проблеми вбачаємо у розгляді питання внутрішнього світу особистості і когнітивної картини світу з урахуванням практичного застосування психодіагностичного інструментарію.

Література:

1. Березина, Т. Н. (2003). Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. М.: МПСИ.
2. Петросьян, С. Н. (2016). Жизненный сценарий как бытийное пространство личности. Гуманизация образования, (2).
3. Титаренко, Т. М. (1994). Жизненный мир личности: структурно-генетический подход. Дис... докт. психол. наук / АПН України. Інститут психології.
4. Климонтова, Т. А. (2011). Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков. Инновационные проекты и программы в образовании, (3).
5. Фромм, Э. (1990). Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс.
6. Григор'єва, Я. Г. (2015). Теоретичний аналіз наративу як засобу конструювання внутрішнього світу особистості. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологія обдарованості», 4(11), 318–324.
7. Дзюба, Т. М., & Коваленко, О. Г. (2013). Психологія дорослості з основами геронтопсихології.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ

Дрозд Л. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

larusa.drozd@gmail.com

Проблема ранньої допомоги сьогодні є дуже актуальною, так як останнім часом велика кількість новонароджених мають перинатальне ураження центральної нервової системи і потребують стимулюючого і корекційного психолого-педагогічного впливу. Для попередження мовних порушень і раціональної побудови системи корекційно-логопедичної роботи з дітьми, що мають ураження центральної нервової системи, необхідно глибоке знання природного ходу становлення мовлення і психіки в нормі.

Увага вчених усього світу (фізіологів, медиків, психологів, педагогів) спрямована на вивчення проблем, пов'язаних з народженням, розвитком, вихованням і навчанням дітей від народження до раннього віку (3 роки). Актуальність зазначеної проблематики зумовлена також необхідністю визнати, що саме ці періоди є вирішальними у найбільш інтенсивному розвитку всього організму дитини, що в подальшому є визначальним у психічному і моральному станах особистості людини.

Представлені в літературі дані по домовленнєвому розвитку здорової дитини базуються на фундаментальних фізіологічних дослідженнях Н. М. Сеченова, І. А. Сікорського, В. М. Бехтерева, І. І. Павлова, Н. І. Красногорського, Н. І. Касаткіна, М. М. Кольцової, Н. М. Щелованова та ін. В своїх роботах автори підкреслюють велике значення домовного періоду, що триває з народження до кінця першого року життя, для подальшого розвитку психіки й мовлення дітей.

Логіко-теоретичний аналіз наукових досліджень показує, що у багатьох роботах українських вчених відображені особливості розвитку дітей раннього віку, характерними рисами якого є швидкий темп і стрибкоподібність розвитку окремих функцій, для кожної з яких визначаються свої оптимальні терміни формування [1; 2; 3; 6].

В результаті тривалого вивчення дітей першого року життя були розроблені показники нервово-психічного розвитку [2; 3; 4; 6].

Дослідники звернули увагу на те, що необхідною умовою своєчасного і правильного розвитку дитини є достатній рівень розвитку сенсорного сприйняття. Для розвитку мовлення необхідний відповідний розвиток умовних рефлексів першої сигнальної системи на основі зорових, слухових і тактильних подразнень. Орієнтовні реакції і заснована на них орієнтовно-дослідницька діяльність відіграють важливу роль в психічному розвитку дитини.

Зоровий аналізатор є центральною ланкою в пізнавальній діяльності дитини. У новонароджених дітей є вроджений рефлекс руху очей, що виникає під впливом рушійного подразника в полі зору і викликає в перший тиждень життя у здорової дитини. Рухи очей в цей період стрибкоподібні, немає стійкого контакту між оком і подразником. Потім розвивається стійке простеження за об'єктом, пригальмовування загальних рухів, а також рух голови, яке слідує з деяким запізненням за рухом очей. Ці рухи виникають у здорової дитини в два тижні життя. До кінця першого місяця життя у дітей викликає тривала зорова фіксація на особі дорослого і предметах, що знаходяться збоку, зверху, знизу від очей [4; 6].

Слуховий аналізатор відноситься до найважливіших аналізаторів нервової системи людини. Периферичний відділ слухового аналізатора підготовлений до сприйняття звуків вже до моменту народження дитини, але слух у перші дні після народження малюка недосконалий. У дитини немає вродженої реакції повороту очей і голови в бік звуку. Така реакція формується до 3-3,5 місяці. У чотири місяці дитина прислухається до голосу дорослого, шукає його, відповідає посмішкою, сміхом, гулінням. З п'яти місяців вона починає розрізняти тон голосу, адекватно на нього реагує, тобто з'являються слухові диференціювання. У віці 8-12 місяців формується початкове розуміння зверненої мови. За даними ряду дослідників [1; 5; 6], з 6 місяців починає формуватися фонематичний слух, а його формування в нормі закінчується до 1 року 7 місяців.

Слухомовний аналізатор розвивається раніше за інших відділів, пов'язаних з функцією мовлення, що викликано дозріванням слухового аналізатора до моменту народження дитини. Але для функціонування слухомовного аналізатора необхідно розвивати у дитини слухове зосередження, тонкі диференціювання на людський голос, тобто розвивати не просто слух, а мовний слух [1; 2; 6].

Дослідники відзначають, що одним з показників нервово-психічного розвитку здорової дитини є *розвиток розуміння мовлення* - дуже складного і тривалого процесу. Для розвитку імпресивного мовлення виняткову значимість набуває емоційне спілкування з дитиною перших днів життя. У перші місяці життя при спілкуванні з дорослим слово сприймається дитиною як компонент комплексного подразника, який складають положення тіла немовляти, навколишнього оточення, зовнішнього вигляду людини що говорить, її голос і інтонація [1; 2; 5].

З другого півріччя життя у дитини різко зростає інтерес до всього навколишнього. У 7-8 місяців при правильному розвитку у дитини починає встановлюватися зв'язок між деякими словами з оточуючими предметами, тобто формується первинне розуміння мовлення. До кінця першого року життя у дитини з'являються перші узагальнення.

Формування узагальнень свідчить про початок функціонування другої сигнальної системи, властивостями якої є узагальнення і відволікання.

На думку науковців у розвитку дитини велике значення має *емоційний стан*. Емоційно позитивні реакції виникають і розвиваються під впливом зовнішніх впливів на органи чуття в моменти емоційного спілкування з дитиною. При встановленні емоційного контакту з дитиною вже в перші місяці життя можна викликати у неї посмішку. Усмішка не є вродженою соціальною реакцією, а з'являється при фіксації погляду дитини на обличчі дорослого або предметі. Вже на другому місяці життя дитини з'являються найпростіші форми домовного спілкування з дорослим у вигляді посмішки, хаотичних загальних рухів, звуків, зорового зосередження за діями дорослого, так званого «комплексу поживлення» [1; 6].

Емоції становлять не тільки найбільш цінний психологічний зміст життя дитини, але і мають дуже важливе фізіологічне значення в життєдіяльності організму, так як в систему емоційних реакцій включаються не тільки зовнішні мімічні, голосові і загальнорухові реакції, але і внутрішні серцево-судинні, дихальні і ендокринні.

Розвиток емоційної сфери починається з перших днів життя і швидко вдосконалюється. Маленькій дитині властиві такі реакції, як здивування, страх, сміх, радість, і кожному з цих проявів відповідають певні мімічні рухи. Рухи, практична діяльність дитини мають надзвичайно важливе значення для розвитку ряду вищих психічних функцій (мислення, мовлення та ін.) [5; 6].

Маніпулятивна діяльність дитини, його ігрова активність дуже впливають на розвиток мовлення. Було встановлено, що до шести місяців життя дитини основне місце серед пізнавальних реакцій займають рухи очей, а після шести місяців – рухові реакції руки. В процесі розвитку рухів руки дитини в першому півріччі життя, формуються цілеспрямовані рухи руки до видимого предмету, його захоплення і утримання [4].

Становлення мовлення у дитини першого року життя має умовно-рефлекторний процес. Умовні сигнали першої сигнальної системи з усіх аналізаторів вже в ранньому дитинстві опосередковуються мовними звуками, словами, сполученнями слів, тобто тісно пов'язуються з діяльністю мовнорухового аналізатора – головною ланкою другої сигнальної системи.

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що при нормальному мовному спілкуванні дитини з оточуючими, мовні зв'язки утворюються шляхом наслідування і закріплюються шляхом рефлекторного повторення – фізіологічної ехолалії. Для того щоб дитина почала говорити, у неї повинні досягти певного рівня розвитку як мовноруховий і слухомовний аналізатори, так і органи артикуляції. Перший рік життя дитини розглядають як домовленнєвий період [1-3; 6].

Динаміка оволодіння дітьми звуковою стороною мовлення вивчена порівняно мало. Освоєння фонетики в основному визначається розвитком мовленнєвого аналізатора, але є й інша думка, згідно з якою засвоєння звуків мови залежить від їх акустичних властивостей.

Підсумовуючи вищесказане приходимо до висновку, що до кінця першого року життя у здорової дитини з'являються імпресивне (передумови до розуміння мови) і експресивне (власне домовна активність) мовлення, розвивається ігрова діяльність. Дитина починає самотійно пересуватися. На цьому закінчується домовленнєвий період. Потім проходить вдосконалення і подальший розвиток всіх сторін мовлення. Проведене дослідження не вичерпує проблеми. Воно позначило коло проблем, які потребують подальшого вирішення і є актуальними в сучасній педагогічній ситуації.

Література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 408 с.
2. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 391 с.
4. Жебровський Б. М. Пренатальна та перинатальна педагогіка / авт.-упоряд.: Т. Д. Азаренко, А. П. Грищенко, Т. Л. Гурковська, О. П. Долинна та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 80 с.
5. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку в роботі педагога (вчителя, вихователя) : Навч. посібник / Н. В. Карпенко. – К.: Каравела, 2014. – 192 с.

УДК 159.98

ДУХОВНІ АСПЕКТИ СТАВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ ДО КОРОНАВІРУС-19 ТА КАРАНТИНУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ

Жигайло Н. І., Болдижар Е. А.

Львівський національний університет імені Івана Франка

nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua, boldijar2002@gmail.com

Сьогодні нас хвилює тема пандемії. Вона впливає на все: починаючи від настрою вранці, звичного способу життя, закінчуючи цілями та планами на майбутнє. Люди стали більш замкненими, проводять свій час у віртуальному просторі. Відчувають себе

самотніми через відсутність живого спілкування. Дистанційна комунікація є поверхневою та емоційно-холодною, позбавленою душевної та духовної близькості, а відтак скарги на депресивні та невротичні розлади, тривожні стани та напруження домінують в лікарській і психотерапевтичній практиці. Виклики та обмеження, з якими усі зіткнулися через пандемію коронавірусу, можуть стати часом переосмислення способу життя та якості стосунків.

З поширенням у світі коронавірусної інфекції людство зазнало чимало обмежень, нечуваних для сучасного світу. Всім рекомендується перебувати на карантині для уникнення зараження та розповсюдження вірусу, залишатися вдома, дотримуватись соціальної ізоляції, витримувати дистанцію, дотримуватись посилених гігієнічних вимог. Зіткнулися із невидимим ворогом, який швидко розповсюджується та створює атмосферу небезпеки. Така боротьба на символічному рівні в багатьох може асоціюватися із війною. На цій основі виникає страх, підозріливість один до одного, паніка тощо. Перебуваючи увесь час вдома, деякі люди можуть відчувати психологічну клаустрофобію; неблагополучні сім'ї можуть частіше потерпати від агресії та домашнього насильства [5; 8].

Сучасні обставини, де людина стикається з депривацією своїх психологічних, соціальних, духовних та інших потреб, де є реальні загрози втрат різної важкості – від тимчасового безробіття до тривалої рецесії; від легкого перебігу захворювання до летальних наслідків, – такі обставини є вірогідним предиктором щодо розвитку тривожно – депресивних реакцій або клінічної депресії, яка має виражені клінічні симптоми, серед яких – пригнічений настрій, порушення сну, апетиту, втрата інтересів, апатія, суїцидальні думки. Окрім цього, важкі стреси можуть порушити здатність до адаптації та сприяти появі посттравматичного стресового розладу. Тому дуже важливо здійснювати психологічну профілактику і запобігати виникненню потенційних психічних порушень, або ж вчасно визнавати свою вразливість та потребу в допомозі.

Перехід на дистанційну форму передачі інформації позбавляє людину однієї із органічних потреб – живого спілкування. Психологами доведено, що спілкування – є необхідна умова і органічна потреба людини (на рівні їсти, пити, дихати) [4; 6; 7]. Ця проблема торкнулася, зокрема, школярів, студентів, аспірантів тощо.

Мета дослідження – зважаючи на актуальність та гостроту проблеми, нами поставлено два завдання: 1) провести дослідження духовних аспектів ставлення до ковіду-19 та карантину під час пандемії; 2) розробити програму розвитку духовних цінностей для позитивно впливу на фізичне та психічне здоров'я людей.

Для цього було розроблено авторську анкету «Опитувальник духовних аспектів ставлення людей до пандемії коронавірусу-19 та

карантину» (за Н. І. Жигайло), що містить актуальні питання щодо обраної теми. В опитуванні взяли участь понад 800 осіб, із яких 650 жінок та 151 чоловіків. З яких 336 студентів та 465 дорослих (віком від 25 років). Вони відповідали на запитання анкети, які досліджують сучасний стан речей: відношення до дистанційного навчання/роботи, карантину, якості викладання та сприйняття тощо.

Результати дослідження представлені в *таблиці 1*.

Таблиця 1 – Рангові розподіли відповідей респондентів на 10 питань щодо ставлення до ковіду-19 та карантину під час пандемії (у %; N = 801 особа)

<u>Питання 1: «Чи хворіли Ви на коронавірус»?</u>	
1.	90,6% – не хворіли на коронавірус
2.	9,4% – хворіли на коронавірус
<u>Питання 2: «Чи довіряєте Ви офіційній статистиці ВОЗ щодо померлих, інфікованих»?</u>	
1.	71,7% – (а це майже 567 людей з 800!) не довіряють
2.	28,3% – довіряють офіційній статистиці, не дивлячись на інших
<u>Питання 3: «Чи дотримуетесь Ви карантинних норм»?</u>	
1.	48,4% – вірять в коронавірус і дотримуються карантинних норм
2.	43,3% – намагаються дотримуватись , але не завжди це виходить
3.	8,2% – не вірять що хвороба існує і не дотримуються карантину
<u>Питання 4: «Як вплинув на Вас карантин»?</u>	
1.	56,5% – вважають , що регрес був частіше, ніж прогрес
2.	43,5% – відповіли , що карантин вплинув на них прогресивно
<u>Питання 5: «Чи відчуваєте Ви через карантин стан пригнічення / тривоги»?</u>	
1.	47,9% – стан тривоги / пригнічення в якійсь мірі відчують
2.	29,6% – через цей стан страждають
3.	22,5% – не відчувають
<u>Питання 6: «Як впливає на Вас самоізоляція, нестача спілкування»?</u>	
1.	54,2% – страждають від нестачі живого спілкування
2.	25,8% – буває по-різному
3.	20,6% – все задовольняє
<u>Питання 7: «Як Ви ставитесь до дистанційного навчання/роботи»?</u>	
1.	63,7 % – до дистанційних умов діяльності ставляться негативно
2.	29,5 % – натомість, ставляться позитивно
3.	6,8 % – тих, кому байдуже
<u>Питання 8: «Чи слідкуєте за новинами Ви регулярно»?</u>	
1.	44,4% – регулярно не слідкують , слідували лише на початку
2.	32,3% – інколи згадують про новини
3.	23,2% – активно слідкують за новинами
<u>Питання 9: «Чим Ви займались під час карантину»?</u>	
1.	44,7% – поточними справами
2.	30,5% – займалися саморозвитком та вдосконаленням

3.	24,8% – відсипалися і байдикували
Питання 10: «Яким є Ваш сон під час карантину» ?	
1.	52,1% – сон є <i>міцним та спокійним</i>
2.	47,9% – є <i>тривожним та неспокійним</i>

З метою збереження фізичного та психічного здоров'я досліджуваних, успішного виходу із стану невизначеності, незахищеності, пригнічення, депресії нами запропоновано програму розвитку духовних цінностей, яка включає в себе:

1. Поняття «духовної особистості».
2. Авторську психологічну структуру духовної особистості.
3. Авторську модель духовного становлення особистості молоді.
4. Програму тренінгу розвитку духовності особистості.
5. Критерії розвитку духовності особистості.
6. Джерела формування духовності особистості [2; 3; 4].

Авторська психологічна структура духовної особистості (рис. 1) представлена нами у вигляді дерева, основа (коріння) якого базується на чинниках саморегуляції, якими є воля, совість і віра; вітки цього дерева – це наші пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани, психічні властивості, психічна діяльність, спрямованості тощо, а верхівка цього дерева прагне до духовного зростання, тобто до самовдосконалення.

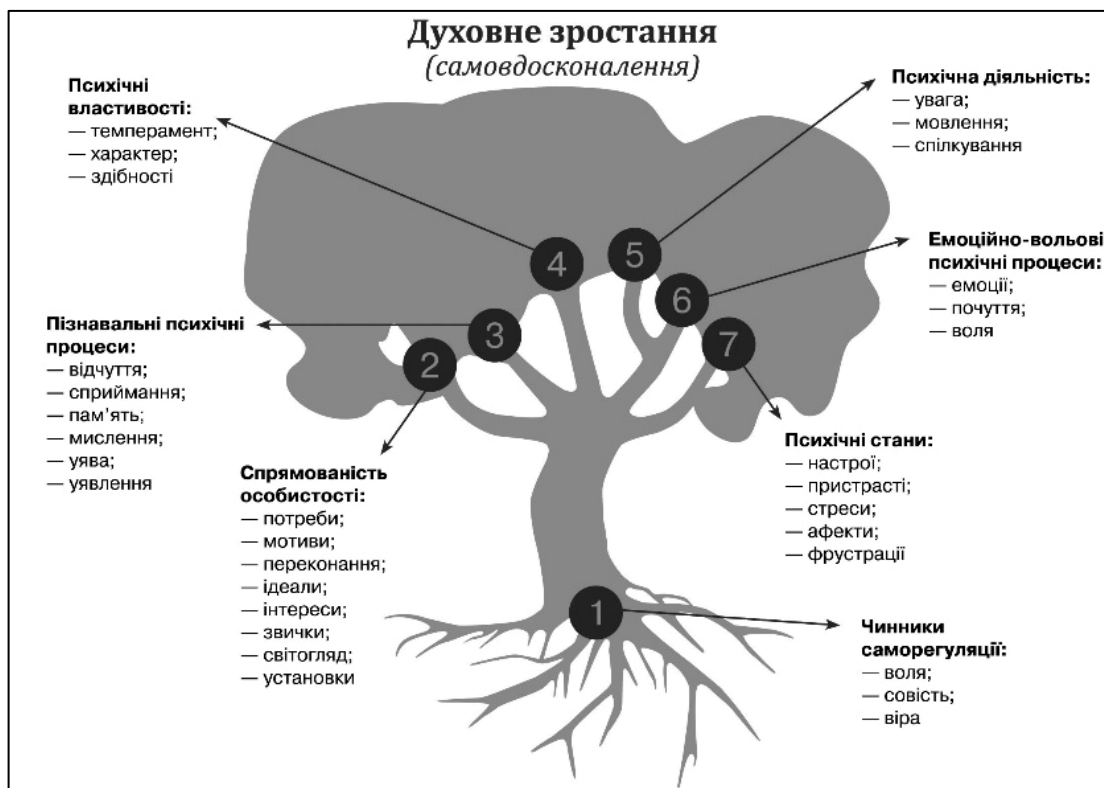


Рис. 1. Психологічна структура особистості за С. Максименко, Н. Жигайло

Авторська модель духовного становлення особистості включає в себе інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові (рис. 2).



Рис. 2. Модель духовного становлення особистості (за Н. І. Жигайло)

Нами запропоновано психологічний тренінг розвитку духовності особистості. Структурно програму тренінгу поділено на 7 тем-блоків. До кожного блоку розроблені оригінальні вправи, які можна використати у відповідності до поставленої мети: рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи із тілесно-зорієнтованого тренінгу, лекції, наукові семінари, круглі столи, конференції, реколекції тощо.

Також нами представлено критерії, яким повинна відповідати духовна особистість: *моральні*: духовна особистість мусить бути людиною чесною і справедливою; мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет; любити і поважати свою працю; мати етично-діловий такт і радість від спілкування; *інтелектуальні*: високий рівень фахової підготовки; точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви; темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники); сила волі і віра (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; *фізичні та канонічні*: одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотворення.

Висновки:

1. Хворіло на коронавірус – біля десятої частини респондентів; понад двох третин – не довіряють офіційній статистиці щодо

наслідків; менше половини – вірять у хворобу і дотримуються обмежень; більше половини – вважають, що карантин вплинув скоріше негативно, а менше половини – відмічають його прогресивний вплив; три четверті – відчують стан тривоги, пригніченості; чотири п'ятих – відчують дефіцит спілкування; дві третини – не задоволені дистанційними формами роботи; тільки третина – активно слідує за новинами про пандемію; біля половини – займалися поточними справами, біля третини – саморозвитком, чверть – відсипалися і байдикували; більше половини – мали міцний та спокійний сон, біля половини – тривожний та неспокійний.

2. Застосування програми розвитку духовних цінностей здатне позитивно вплинути на фізичне та психічне здоров'я під час пандемії. Духовні цінності – це своєрідний духовний капітал людства, накопичений тисячоліттями, який не тільки не знецінюється, а навпаки зростає.

Перспективою подальшого дослідження може бути перевірка впливу програми розвитку духовних цінностей на динаміку ставлення людей до пандемії коронавірусу-19, до карантину та власного здоров'я.

Література:

1. Балл Г. О. Психологія і духовність / Упоряд. : Г. Балл, Р.Трач. *Гуманістична психологія*. 2005. 279 с.
2. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : Монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія. К. : КММ, 2006. 255 с.
4. Максименко С. Д. Психологія особистості : Підруч. К. : КММ, 2007. 296 с.
5. Моргун В. Ф. Психопрофілактика вірусу дезінформації. *Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19*. Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя; координатор проекту В. В. Рибалка. К.: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. С. 194–203 / 243 с.
6. Москалець В. П. Психологія особистості : Навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2013. 416 с.
7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія. 2-ге вид., перероб. і допов. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 508 с.
8. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk, V. F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok, 2020. P. 81-96 / 392 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

Забіла Д. Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

dinyliazabila18@gmail.com

Психологічна готовність до шкільного навчання – одна з найважливіших проблем дитячої та педагогічної психології. Від її вирішення залежить як побудова оптимальної програми навчання і виховання дошкільників, так і формування повноцінної навчальної діяльності учнів початкових класів.

Чіткий аналіз критеріїв готовності до шкільного навчання дозволить звести до мінімуму проблему діагностики готовності дитини до школи, а також скоротити термін адаптації та підвищити успішність у навчанні. Адже успішність дітей у навчанні великою мірою визначається тим, наскільки готовими до цієї нової і складної діяльності вони прийшли до школи.

Мета – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості інтелектуальної готовності дошкільників до навчання.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних), методи емпіричного дослідження: методика «Будиночок» (за Н.І. Гуткіною); методика «Порівняння понять» (за М. І Чупріковою); методика «Виключення предметів» (за С. Я. Рубінштейном); тест «Комбінаторика» (за О. О. Барташніковим, І. А. Барташніковою); тест «Поняття» (за О. О. Барташніковим, І. А. Барташніковою). Емпіричною базою виступала вибірка, до якої увійшли 78 осіб віком 5-6 років (30 хлопчиків та 48 дівчаток), які є вихованцями різних ДНЗ м. Полтави.

В результаті емпіричного дослідження було виявлено три групи дошкільників з різним рівнем розвитку образного мислення.

До першої групи досліджуваних можна віднести дітей з високим рівнем розвитку образного мислення, їх кількість становить 44% від загальної кількості опитуваних. Такі діти характеризуються високою активністю, уважністю, їхня діяльність є цілеспрямованою. Учні володіють вмінням приймати задачу і протягом виконання всього завдання діяти відповідно поставлених вимог. Такий рівень мислення у дошкільників свідчить про високу здатність до мисленнєвого оперування образами та їх фрагментами. Можна також говорити про те, що у таких дітей на високому рівні сформовані такі мисленнєві операції

як аналіз, синтез, порівняння та абстрагування. Передусім, всі ці мисленнєві якості яскраво проявляються при оперуванні образним матеріалом. Так, за спостереженнями поведінки учнів нами було виявлено, що оперування абстракцією без опори на малюнок, приклад, цілісне зображення створює певні ускладнення для вирішення завдання. У той же час звернення до наочності або яскравого словесного опису явища, досить ефективно збільшує результативність виконання мисленнєвих задач.

Друга група досліджуваних характеризується середнім рівнем розвитку образного мислення (всього 34% від загальної кількості опитуваних). Такі діти, зазвичай, характеризуються ситуативністю у застосуванні образного мислення у ході навчального процесу. Вони здатні реалізувати образне мислення лише в тих формах (навчальних предметах, видах діяльності), які є для них дійсно цікавими.

Кількість дітей, які виявили низький рівень розвитку образного мислення відповідно до загальної вибірки становить 22%. Зазвичай, такі діти слабо володіють образами, рідко їх використовують під час сприймання, засвоєння та відтворення на уроках. Це пов'язано, зазвичай, не з відсутністю бажання учнів виконувати такі завдання, а швидше з недостатньою здатністю використовувати образи для розв'язання навчальних задач. Вочевидь ця категорія дошкільників вимагає цілеспрямованої, систематичної допомоги з боку вчителя чи психолога.

Встановлено, що 22% дітей мають високий рівень розвитку комбінаторного мислення. Тобто такі учні схильні творчо виконувати завдання і використовувати різні способи комбінування матеріалу, що відображає достатньо високий рівень сформованості мисленнєвих операцій таких дітей. 45% дітей мають рівень вище середнього, схильні до комбінування матеріалу різними способами, проте іноді відчують труднощі під час опанування навчального матеріалу. Решта дітей – 33%, мають середній рівень, у них не досить добре розвинена здатність до комбінаторики. Як правило ці діти виконують лише ті завдання, які повністю відрізнялися по своєму змістові, тобто використовували лише повну зміну комбінацій, при спробі виконати часткову зміну комбінаторних позицій допускають помилки, повторюючи вже існуючу комбінацію. Це свідчить про нездатність дітей відірватися від зразка і виконати завдання творчо.

З'ясовано, що серед досліджуваних 29% дітей мають високий рівень володіння загальними поняттями, ці діти мають досить високий запас знань з різних предметів, гарно орієнтуються в часі і просторі, схильні до ефективного опанування знань різних навчальних предметів, орієнтуючись на високий ступінь знання понять, уміння враховувати їх у діяльності. Більше ніж у половини дітей виявили середній рівень – 59%, ці діти теж досить добре засвоїли загальні поняття, але вони гірше орієнтуються у просторових і часових відношеннях, що і призводить до

помилки у відповідях. 12% дітей продемонстрували низький рівень знань. Такі діти не мають систематичних знань, плутаються у відповідях, майже не засвоїли просторових відношень, вони потребують особливої уваги і допомоги з боку дорослих, детального роз'яснення і закріплення загальних понять для подальшого успішного засвоєння знань.

Показано, що дошкільникам властиві операції аналізу та синтезу, розвинуті на високому рівні. Так, 69% учнів характеризується високим рівнем розвитку операції аналізу. Вони схильні до успішного відокремлення властивостей від об'єкта, виділення окремих його частин, елементів для вирішення поставленої перед ними задачі. Не розвинута операція аналізу властива лише 14% досліджуваних. Такі діти витрачали більше часу на виконання завдання і робили більше помилок. Особливі труднощі вони відчували, коли потрібно були виділяти предмети з однорідних груп, наприклад, при виборі слова в групі «курка, півень, орел, індик, гусак», діти довго не могли виключити слово, оскільки всі слова – це птахи. Це свідчить про недостатність розвитку саме аналітичної сторони мислення – розділити предмети не за однією, а за кількома ознаками, і знайти відмінну. Також, для 80% дошкільників властива сформований синтез, як мисленнєва операція. Таким досліджуваням властива виражена систематизація знань та даних про оточуючий світ, що виражається у їх можливості упорядковування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів.

Розвинутий синтез виражає сформовану можливість дошкільників узагальнювати виокремлені ознаки предметів та явищ, групувати об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками. Виражений синтез у дошкільників сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх змістової структури.

Отже дошкільники навчаються формулювати задачу, запитувати, будувати докази, міркувати і робити висновки. У той же час дитина оволодіває поняттями і рядом розумових дій. Спочатку, у середньому дошкільному віці, дитина здійснює узагальнення не на основі об'єктивно існуючих якостей речей, а на основі якостей, що безпосередньо привертають увагу, бо вони є яскравими. Але поступово, в молодшому шкільному віці, дитина переходить до правильного виконання узагальнення та висновків.

Встановлено, що для більшості дошкільників (52%) властивий високий рівень довільної уваги. Такі діти виконали малюнки практично бездоганно, не допустивши жодних помилок, що свідчить про їх вміння спрямовувати увагу на необхідний об'єкт. Характерними особливостями уваги таких досліджуваних є цілеспрямованість, організованість діяльності, усвідомлення послідовності дій, дисциплінованість розумової діяльності, здатність боротися із сторонніми відволіканнями.

Також, 12% дошкільників мають низький рівень довільної уваги. У більшості випадків вони працювали поверхово, уривчасто, малюнок та його деталі розглядали швидко, результатом чого стали значні помилки у зображенні. Такі досліджувані не вміють зосереджуватись на потрібних об'єктах, тобто їх увага не має цілеспрямованого характеру. При цьому, для 36% дошкільників із досліджуваної вибірки схильні до середнього рівня довільної уваги. Діти з середнім рівнем розвитку довільності уваги допускали теж помилки, але їх кількість була незначна вони стосувалися окремих деталей малюнку. Вони зосереджують увагу ситуативно. В одних ситуаціях вони не схильні до зосередження, в інших – свідомо спрямовують зосередження на предметах та явищах навколишньої дійсності.

Отже, сучасні діти дошкільного віку характеризуються вираженими образним, понятійним та комбінаторним типом мислення, розвинутою на високому рівні операціональною стороною мислення, здатністю до аналізу та синтезу навчального матеріалу, сформованістю довільної уваги.

Література:

1. Барташнікова І. А. Розвиток навиків навчальної діяльності у дітей 5-10 років / І. А. Барташнікова. – Тернопіль: Богдан, 2008. – 48 с.
2. Бєлих В. Розвиток когнітивної сфери у дошкільників / В. Бєлих // Психолог. – 2008. – №9. – С.9–11.
3. Кутішенко В. П. Психологія розвитку та вікова психологія / В. П. Кутішенко. – К.: Каравела, 2009. – 448 с.
4. Сечейко О. Комплексний підхід до розвитку особистості як основа забезпечення успішності школяра / О. Сечейко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 1. – С. 39–44.
5. Шавровська Н. В. Практикум з вікової психології / Н. В. Шавровська. – К.: Марич В., 2009. – 184 с.

УДК 316.614+159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ісак Л. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

isakmila@ukr.net

Проблема соціально-психологічної готовності студентів-менеджерів студентів до майбутньої професійної діяльності набуває

надзвичайної актуальності останніми роками. Це пояснюється низкою факторів.

По-перше, готовність студентів до майбутньої професійної діяльності є класичною проблемою на тлі відсутності необхідного досвіду для ефективного виконання професійних обов'язків, недостатності набутих знань та умінь практичної діяльності. По-друге, вимоги до фахівця в умовах сучасного суспільства суттєво змінилися, вимагають різноаспектної компетентності молодих спеціалістів. По-третє, різні аспекти готовності студентів-майбутніх менеджерів важливі, оскільки відображають ступінь психологічної готовності до здійснення управлінської діяльності. Тобто, відсутність досвіду здійснення практичної діяльності, як правило, викликає у студентів негативні переживання, що може провокувати не завжди позитивне ставлення до навчання у ВУЗі та майбутньої професії.

Мета – теоретично розглянути особливості соціально-психологічної адаптованості студентів-менеджерів до майбутньої професійної діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних).

В результаті теоретичного дослідження визначено, що готовність – це умова успішного виконання професійної діяльності, яка повинна формуватися й удосконалюватися людиною, налаштування особистості на певну поведінку, установка на активні дії, пристосування особистості для успішних дій в даний момент, зумовлені мотивами і психічними особливостями особистості.

Готовність до професійної діяльності – це здатність суб'єкта результативно виконувати свої професійні функції. Даний вид готовності реалізується через установку, яка виступає цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, що обумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта і відповідної об'єктивною ситуацією. При цьому, соціальна настанова реалізується у таких рівнях, як операціональний, цільовий та смисловий. До структури психологічної готовності до діяльності входять мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операціональні і оцінно-рефлексивний компоненти [1].

Готовність людини до праці реалізується через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій. При цьому, психологічна готовність до професійної діяльності реалізується через особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички та знання, які виражені у різноманітних ситуаціях

роботи і соціального життя. Психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі установок, що передують будь-яким психічним явищам і проявам; у вигляді мотиваційної готовності до «впорядкування» свого образу світу та у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, нами визначена така модель соціально-психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, що включає такі компоненти: мотиваційний компонент, як властива майбутнім спеціалістам мотивація до успіху у діяльності та активності, у тому числі й професійній; когнітивний компонент: знання щодо змісту, показників та чинників управління змінами в організаціях та специфіка рівня сформованості глобального мислення; операціональний компонент: рівень психологічної готовності до спеціальної діяльності та вирішення ситуативних виробничих завдань; комунікативний компонент, який реалізується через особливості комунікативних умінь майбутнього спеціаліста, його навичок організовувати людей для виконання поставлених завдань; особистісний компонент: реалізується через специфіку рішучості майбутнього спеціаліста, його самооцінки, готовність до змін, креативність, рівень сформованості суб'єктивного контролю, особливостей адаптованості тощо.

Встановлено, що менеджер – це людина, яка професійно здійснює функції управління у ринковій системі відносин. Менеджер повинен розуміти природу управлінських процесів, уміти розподіляти відповідальність за рівнями управління, знати економіку та маркетинг, інформаційні технології, вміти планувати та прогнозувати розвиток діяльності своєї організації.

Управлінська діяльність має три виміри: власне діяльнісний, пов'язаний з організацією і керуванням якої-небудь системи; кадровий – «особистісний», пов'язаний з керуванням людьми, організацією міжособистісних взаємодій; виробничо-технологічний, пов'язаний безпосередньо з організацією технологічного процесу, його оперативним керуванням. Функції керівника реалізуються через планування, організацію, мотивацію, розпорядництво, координацію та контроль діяльності працівників [4].

Специфіка діяльності менеджера полягає у тому, що керівництво спільною діяльністю людей відбувається в системі міжособистісних відносин, яким властиві взаємозалежність, доцільність, упорядкованість, підпорядкованість, результативність, комунікативність, динамізм. До функціональних обов'язків менеджера відносяться: визначення цілей; організування; відповідальність за результати; координування; контролювання

спільних та індивідуальних дій; мотивування колективних та індивідуальних дій; здійснення комунікативних зв'язків між колективом та іншими структурними підрозділами й рівнями посад у посадовій ієрархії

Основу професійної підготовки менеджерів складають організаційно-економічні, правові, соціально-психологічні та педагогічні знання, а психологічні методи вдосконалення праці працівників з кадрів повинні включати навчання навичкам спілкування з людьми, проведення тестів, ефективного використання інформаційно-обчислювальної техніки та ін. [5].

Основними завданнями у забезпеченні соціально-психологічної готовності до професійної діяльності менеджерів є: підбір кадрів, що передбачає їх початкову оцінку і професійну орієнтацію, мета якої - надати рекомендації з оптимізації професійної діяльності; підготовка кадрів, яка включає власне підготовку; перепідготовку та оволодіння суміжними спеціальностями; підвищення кваліфікації; організацію безперервної освіти працівників; оцінка і стимулювання персоналу; розстановка кадрів, що припускає розподіл працівників по робочих місцях відповідно до статево-віковим, індивідуально-психологічним та особистісним особливостям, удосконалення структури трудового колективу і підвищення його стійкості [2].

Дослідження соціально-психологічної готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності повинне здійснюватись на основі виробленої за результатами теоретичного аналізу теоретичної моделі. Зокрема, нами зосереджена увага на діагностиці мотиваційного, комунікативного та особистісного компонентів готовності менеджерів до майбутньої професійної діяльності. При цьому, нами приймалося до уваги, що специфіка готовності менеджерів до професійної діяльності пов'язана зі специфікою їх самооцінки, адже адекватне самооцінювання менеджерів є важливою психологічною та професійно вагомою характеристикою майбутніх фахівців. При цьому, студенти, які характеризуються оптимальною самооцінкою мають краще розвинені комунікативні і організаторські схильності, орієнтовані на досягнення у професійній діяльності та характеризуються вираженням соціально-психологічним потенціалом, порівняно зі студентами, які мають неадекватну самооцінку. Тому у дослідженні пропонується використати наступний психодіагностичний комплекс методик: «Вивчення самооцінки якостей особистості» (Т. Дембо, С. Рубінштейн), «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей» (за В. В. Синявським, Б. А. Федоришиним), «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном) та «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд) [6].

Отже, соціально-психологічна готовність студентів-менеджерів до майбутньої професійної діяльності пов'язана зі специфікою їх самооцінки, адже адекватне самооцінювання менеджерів є важливою психологічною та професійно вагомою характеристикою майбутніх фахівців. Визначена модель соціально-психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає діагностику мотиваційного, комунікативного та особистісного компонентів готовності студентів-менеджерів.

Література:

1. Дяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: БДУ, 1978. – 182 с.
2. Лиднюк А. О. Соціально-психологічні особливості діяльності менеджерів сільськогосподарських підприємств / А. О. Лиднюк, Я. С. Янишин // Економіка АПК. – 2010. – №5. – С. 110–114.
3. Лобашев В. Д. Мотивации в профессиональном обучении / В. Д. Лобашев // Методист. – 2009. – №6. – С. 33–38.
4. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: навч. посібник / В. С. Лозниця. – К.: ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2003. – 512 с.
5. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості підготовки менеджерів до діяльності в надзвичайних ситуаціях / Л. В. Помиткіна // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: «Логос», 2007. – Т.7. – Вип. 13. – С. 124–128.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». – 1998. – 672 с.

УДК 316.614+159

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАСТАНОВ ЮНАКІВ У КОМУНІКАЦІЇ

Калініченко Н. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

kalinithenko17@ukr.net

Останнім часом в мінливих умовах інформаційного суспільства під впливом соціально-економічних умов, комп'ютеризації життя та культурної переорієнтації життєздійснення сучасних юнаків суттєво змінилося. При цьому, сучасна українська молодь часто характеризується наявним негативним комунікативним досвідом, не має сформованих умінь до вирішення конфліктів і протиріч,

позитивного спілкування, а настанови у взаємодії юнаків пов'язані із притаманними їм індивідуально-типологічними особливостями, які відображають нові орієнтації у змістовній спрямованості особистості на взаємодію з оточуючими та життєдіяльність.

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити особливості взаємозв'язку індивідуально-типологічних властивостей юнаків з різними настановами у комунікації.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися методи емпіричного дослідження (опитування): методика вивчення характерологічних рис особистості (за С. Грачовим, М. С. Янцур); індивідуально-типологічний опитувальник (за Л. М. Собчик); Опитувальник міжособистісних відносин (за О. О. Рукавішніковим). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 86 досліджуваних (46 дівчат та 40 хлопців), які навчаються у Полтавській загальноосвітній школі №13.

В результаті емпіричного дослідження визначено, що для більшості досліджуваних (53%) властива виражена орієнтованість на спілкування. Вони почуваються добре серед людей і мають тенденцію відшукувати їх для спілкування, зацікавлені у встановленні міжособистісних контактів. Натомість, 38% юнаків не почуває себе добре серед людей, має схильність їх уникати і дистанціюватися від соціальних контактів.

Також, для переважної більшості молоді (63%) властива орієнтованість на спілкування з вузьким колом товаришів. А прагнення взаємодіяти з широким колом партнерів властиве 23% юнаків, що доводить важливість інтимно-особистісного спілкування у юнацькому віці та значимість довірливих і близьких стосунків з друзями. Окрім цього, 52% досліджуваних не схильні приймати відповідальність за вчинки у стосунках з однолітками, що відображає їх певну психологічну незрілість. Виражена орієнтація на прийняття відповідальності властива лише 27% досліджуваних, схильних займати ведучу позицію у спілкуванні та приймати відповідальні рішення. При цьому, 53% юнаків залежні від оточуючих, надають важливого значення ставленню до них з боку партнерів по взаємодії. Явна незалежність у стосунках властива 36% досліджуваних.

Також, 48% юнаків характеризуються вираженою обережністю у встановленні тісних емоційних контактів, дистанціюванням від однолітків, деякою недовірою до них. Натомість, 47% досліджуваних схильні швидко зближуватися з оточуючими і взаємодіяти з ними на емоційному рівні.

З'ясовано, що досліджувані юнаки більше схильні до прояву товариськості (59%), ніж до замкнутості (41%). Тобто вони орієнтовані на спілкування з оточуючими, прагнуть перебувати з ними у контактах

та набувати соціальний досвід. При цьому, досліджувані переважно мають емоційно стійкий характер (у 62% юнаків), у взаємодії з оточуючими схильні контролювати власні емоції, не переживають з незначних причин і здатні до емоційного самоконтролю.

Серед юнаків досліджуваної вибірки більше виражена орієнтація на творчість (57% досліджуваних), ніж на практичність у діяльності (43%). Отже, юнаки схильні діяти відповідно до власних переконань, які часто відображають мрійливість та ідеалізоване бачення світу, орієнтованість на створення чогось нового, покращення умов життя. Вони менше орієнтовані на практичність, отримання матеріально значимого результату діяльності.

При цьому, 63% юнаків схильні проявляти раціональність, орієнтовані на розрахунок власних сил та чітке прорахування результатів діяльності, створення алгоритму досягнення мети і слідування йому. Не зваженість у поведінці властива лише 37% досліджуваних, які схильні до поведінки залежно від зовнішніх імпульсів, прийняття необдуманих рішень.

Також, більшість юнаків (62%) характеризується вираженим самоконтролем, здатні регулювати власну діяльність та стосунки з оточуючими, не проявляючи занадто виражену емоційність, усвідомлюють та оцінюють свою поведінку та узгоджують її з вимогами та суспільно встановленими правилами і нормами поведінки. Також, такі юнаки здатні, коригуючи власні дії, виконувати поставлену мету на основі адекватного оцінювання власних можливостей. Низький самоконтроль властивий 38% юнаків, які не завжди можуть регулювати власну поведінку, проявляють імпульсивність та не виваженість у стосунках.

При цьому переважна більшість юнаків (68%), схильних до комунікації, характеризується емоційною стійкістю, на відміну від досліджуваних, які уникають взаємодії (серед них 63% мають виражену емоційну нестійкість). Юнаки, схильні до спілкування, менше переймаються через проблеми, менш емоційно поведуться та мало відчують емоційну напругу, порівняно з юнаками, які уникають спілкування і схильні до виражених емоційних переживань у взаємодії.

Також, представники першої групи мають більш виражену практичність (64% досліджуваних), ніж юнаки другої групи – 42%. Це дає підстави стверджувати, що молодь, яка орієнтована на спілкування, більше орієнтована на досягнення конкретних, практично значимих результатів у взаємодії. А юнаки, котрі уникають спілкування, переважно орієнтовані на творчість у діяльності та стосунках з оточуючими (58% досліджуваних мають виражену творчість).

При цьому, 76% юнаків, які уникають спілкування властивий виражений самоконтроль, здатність до стримування власних поведінкових проявів та поведіння відповідно до усталених

соціальних норм. А виражений самоконтроль властивий лише 33% юнаків, які прагнуть спілкуватися. Вони більш спонтанні у стосунках, менше переймаються через необхідність контролювати свої дії та висловлювання під час взаємодії. Окрім, цього визначено, що обом групам досліджуваних юнаків властива дещо виражена раціональність (високий її рівень притаманний 52% і 57% юнаків).

Проаналізовано, що досліджуваним юнакам найбільшою мірою властиві такі характерологічні особливості як екстраверсія та агресивність (середні значення – 7,2 та 6,9). Більшість досліджуваних (63%) у стосунках з оточуючими схильні до самоствердження, активної самореалізації, прагнуть відстоювати власні інтереси, іноді проявляють егоцентризм та агресивну манеру самоствердження всупереч інтересам оточуючих. Незначна частина досліджуваних (15%) схильна до проявів відвертої агресії. Також, 68% юнаків схильні до вираженої екстраверсії, контактування з оточуючими, прагнуть перебувати у стосунках з однолітками.

Найменш виражена характерологічна риса серед досліджуваних – інтроверсія (оскільки середнє значення за даним показником – 3,4). Лише 33% юнаків орієнтовані на внутрішній світ, сором'язливі, відчують проблеми у комунікації з оточуючими і замкнутість. Для досліджуваних юнаків тривожність та емотивність властиві у межах норми. Більшість досліджуваних (61%) виявляють обережність у прийнятті рішень, відповідальність по відношенню до оточуючих. 39% юнаків мають виражену тривожність, характеризуються деякими страхами у взаємодії та можливими проявами дезадаптованості. При цьому, 53% юнаків характеризуються емотивністю в межах норми. Вони мають стійку мотивацію, не схильні до частих змін настрою.

Для 57% юнаків властива виражена спонтанність, позитивне самооцінювання, прагнення до нормального самоствердження, можливість по-різному проявляти себе у стосунках. Окрім цього, для більшості юнаків характерні ригідність та сенситивність, виражені у межах норми. Так, 54% досліджуваних не мають явної чутливості до впливів оточення, не вразливі у ситуаціях комунікації. Виражена сенситивність притаманна 10% юнаків, які переймаються через впливи соціального оточення, надають великого значення словам партнерів по спілкуванню. 52% юнаків характеризуються ригідністю, вираженою в межах норми, стійкі до стресу, 9% досліджуваних мають виражену дану властивість, характеризуються суб'єктивізмом, інертністю установок, настирливістю та схильністю до підозр.

При цьому юнакам, орієнтованим на спілкування, властива більше виражена спонтанність (5,7), порівняно з другою групою досліджуваних. Вони не вимушені у своїх діях і схильні активно досягати задоволення своїх інтересів та потреб. Натомість, молоді люди, схильні уникати спілкування, більше ригідні (4,9), сенситивні

(5,8), тривожні (5,2) та емотивні (5,4) у міжособистісній взаємодії та діяльності, порівняно з досліджуваними, які орієнтовані на спілкування. Такі юнаки мають інертні установки, які їм складно порушити, достатньо чутливі до критики та висловлювань оточуючих, переживають у разі виникнення напружених ситуацій та схильні до бурхливих емоційних реакцій у взаємодії. При цьому, у досліджуваних обох груп, які різняться за притаманними їм стратегіями поведінки у конфлікті, агресивність, екстравертованість та інтровертованість виражені на однаковому рівні.

Характерологічні особливості юнаків із різними комунікативними настановами мають певні відмінності. Юнаки, орієнтовані на спілкування, характеризуються вираженою спонтанністю, емоційною стійкістю та направленістю на досягнення чіткого результату діяльності. Натомість, юнаки, схильні уникати спілкування, емотивні, сенситивні, тривожні, відчувають страхи під час необхідності самореалізуватися та протистояти іншим людям; мають підвищений самоконтроль та ригідність.

Література:

1. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. Х.: НФаУ, 2011. 132 с.
2. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. 256 с.
3. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. СПб.: Речь, 2005. 624с.

УДК 373.5.091.2:331.548

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ СХИЛЬНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Калюжна Ю. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ukaluzna154@gmail.com

Однією з актуальних проблем сучасної школи є забезпечення оптимального професійного самовизначення школярів. Цей процес є складним та динамічним і відчуває на собі вплив низки важливих чинників соціального середовища, у якому формується особистість. Проте у сучасній психолого-педагогічній літературі вирізняють деякі суттєві складові цього явища. Насамперед, це здатність орієнтуватися у

професійно-трудовому середовищі, яке належить освоїти у подальшому, тобто усвідомлювати специфіку об'єкту праці, її мети, засобів та умов фахової діяльності. Окрім цього професійне самовизначення передбачає розвиток та самореалізацію можливостей особистості і на основі цього формування професійних інтересів, схильностей та намірів молоді та реалістичного уявлення про себе як успішного майбутнього фахівця.

Проте при обранні педагогічної професії шкільною молоддю далеко не завжди усвідомлюються суттєві ознаки цієї багатогранної та поліфункціональної діяльності. Спираючись на власний життєвий досвід, школярі часто демонструють дещо спрощене та поверхове уявлення про професію вчителя, основними функціями якого переважно вважаються навчальна та виховна, а тому потребують ознайомлення з її суттєвими ознаками [5; 7].

Складність професійної педагогічної діяльності обумовлює необхідність розвитку базової передумови її вибору шкільною молоддю, а саме педагогічної схильності. Це психологічне утворення передбачає орієнтування у вимогах професійної діяльності у поєднанні з адекватною самооцінкою власних особистісних якостей, які б сприяли їх ефективній реалізації [1; 4].

Отже, однією з актуальних проблем сучасної школи є така організація навчально-виховного процесу школярів, яка б сприяла і усвідомленню учнями суттєвих аспектів педагогічної професії, і забезпечувала б оптимальні умови інтересу до цієї діяльності, необхідних практичних навичок та спеціальних здібностей шкільної молоді [2; 3].

Метою дослідження стало вивчення типових особливостей схильності до педагогічної діяльності, характерних для сучасних підлітків та старшокласників та окреслення шляхів та засобів розвитку педагогічної схильності у школярів.

Для вивчення особливостей професійного самовизначення школярів нами було застосовано метод анкетування та тестову методику вивчення схильності до педагогічної діяльності. У дослідженні брали участь 196 школярів ряду шкіл міста Полтави та області віком 14-17 років.

Тестова методика дозволяє визначити рівень розвитку схильності до роботи вчителя за декількома критеріями. Першим серед них є наявність педагогічного інтересу, який відображає емоційну привабливість педагогічної праці для учнів, а тому може опосередковано свідчити про їх загальне ставлення до педагогічного фаху. Другий критерій пов'язаний з наявним у школярів досвідом педагогічної діяльності, тобто виконанням окремих функцій вчителя як у реальних, так і у змодельованих у мовах. Останній критерій

педагогічної схильності стосується наявності педагогічних здібностей (переважно комунікативних, організаційних, мовних, експресивних), які можуть до певної міри свідчити про здатність співставлення вимог професії з наявними можливостями її реалізації школярами. Ми намагалися виявити особливості проявів цих критеріїв у підлітків та старшокласників з урахуванням особливостей їх вікового розвитку.

Отримані нами результати дозволили виявити деякі особливості педагогічної схильності у школярів.

1. Загальні середні показники педагогічної схильності у підлітків, і у старшокласників не перевищують середнього значення (відповідно 0,38 та 0,46 бали).

2. Аналіз змістовних показників за кожним з вищевказаних критеріїв дозволив вирізнити суттєві відмінності специфіки професійно-педагогічної схильності учнів різних вікових категорій. Так, підлітки виявили відносно високий показник за критерієм спеціальних здібностей (у середньому по вибірці 0,59 бали) та за критерієм педагогічного інтересу (0,34 бали). Проте їх відповіді засвідчили про досить низький показник педагогічних умінь та навичок (0,29 балів). Для старшокласників у цілому по вибірці характерними є середні показники оцінювання практичного досвіду, пов'язаного з виконанням окремих педагогічних функцій (0,45 балів). Окрім цього, середнім виявився показник самооцінки спеціальних здібностей (0,36 бали). Найвищий показник було виявлено за критерієм педагогічного інтересу (0,66 бали).

3. Такі відмінності в оцінюванні критеріїв схильності до педагогічної діяльності можна пояснити на основі додаткового опитування (анкетування, яким доповнювалося наше дослідження. По-перше, змістовні характеристики інтересу до педагогічної професії суттєво відрізнялися у школярів різних вікових категорій. Так, підлітки більше цікавилися окремими педагогічними ситуаціями, особливо тими, які викликали у них яскраві емоції (наприклад, особливостями педагогічного спілкування, подолання неспіху чи невпевненості у навчанні, тощо). Старшокласники ж виявляли інтерес до можливостей освоєння професії у навчальних закладах, цікавилися професійними вимогами до особистості вчителя, роботами відомих вчених-педагогів. По-друге, старшокласники обережніше, ніж підлітки, ставляться до самооцінки власних професійних здібностей, зважаючи, передусім, на практичні спроби у виконанні окремих педагогічних функцій (організації дозвілля молодших школярів, пояснення навчального матеріалу однокласникам і т.п.). Анкетування школярів дозволяє свідчити про те, що старшокласники, вирізняючи складність професії вчителя та високу моральну відповідальність як

основну умову її реалізації, не відчують достатньо впевненості у здатності легко її освоїти та передбачають більше ускладнень у саморозвитку у цьому напрямку. Проте і підлітки, і старшокласники вказують на недостатні умови для поєднання пізнавального інтересу до цієї професії з практичними спробами у сфері педагогіки. Отже, постає питання про можливі методичні аспекти розвитку схильності до педагогічної діяльності підлітків та старшокласників.

Сьогодні у практиці школи у ході профорієнтаційної роботи з молоддю переважно застосовуються традиційні засоби виховного впливу, основними серед яких є лекції, бесіди, екскурсії, зустрічі з представниками різних професійних груп. Таким чином розкривається структура педагогічної діяльності, специфіка педагогічних функцій та особливості їх реалізації на практиці. Проте такий шлях є досить проблематичним при ознайомленні шкільної молоді з особливостями спеціальних педагогічних здібностей та можливостями їх розвитку протягом життєвого шляху. Інформація, яка розрахована на прямий вплив на мотиваційну сферу особистості з метою подальшої зміни її діяльності зазвичай не сприймається як емоційно приваблива для школяра, а тому приводить до формування переважно формальних знань про професію і, відповідно, «знаних», а не дієвих спонукань до її вибору і подальшого освоєння.

Такий шлях слід поєднувати із методичними засобами, які максимально активізують водночас і когнітивну, і емоційну сферу діяльності учнів, надаючи їм змогу на практиці як перевірити власні можливості в освоєнні майбутньої професії, так і закріпити необхідні для цього уміння та навички. Серед основних характеристик таких методів можна вирізнити те, що навчання стає активною діяльністю самих учнів, а викладач виконує роль лише організатора цього процесу. При цьому молоді надається можливість максимально реалізувати власні творчі можливості у процесі відпрацювання знань та вмінь на спеціальних завданнях чи життєвих моделях, ситуаціях, умовах. Основним показником засвоєння інформації школярами при цьому є здатність використовувати знання при виконанні реальних завдань теоретичного чи практичного змісту [2; 3]. У практиці школи цей шлях може реалізуватися у вигляді навчальних занять та виховних заходів проблемного характеру, організації ділових ігор, диспутів, конференцій, профконсультаційних або навчальних тренінгів. Значущість таких методичних засобів полягає у тому, що вони забезпечують комплексний вплив водночас на когнітивну, емоційну та практичну сферу школярів, сприяючи формуванню дієвих мотивів їх подальшої професійної діяльності.

Аналіз проблеми розвитку схильності до педагогічної діяльності у шкільної молоді свідчить про важливість комплексного застосування різних шляхів педагогічного впливу для оптимізації процесу професійного самовизначення учнів. Пошук можливостей їх застосування у профорієнтаційній роботі з підлітками і старшокласниками може стати суттєвим чинником підвищення їх інтересу до змістовних характеристик діяльності педагога, розвитку професійно важливих якостей та необхідних для подальшого саморозвитку практичних умінь та навичок.

Література:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 158с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологи. Москва: Владос, 1999. 304 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения Москва: Профиздат, 1996. 96 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Знание, 1993. 190 с.
6. Павлютенков Е. М. Кем быть? Киев: Молодь, 1983. 200 с.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.

УДК 159.923:373.24

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карпенко А. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

anna.wedding@gmail.com

На сьогоднішній день дуже поширеним є явище недостатнього емоційного контакту батьків з дитиною. Діти є найбільш чутливою частиною соціуму, вони піддаються різноманітним негативним впливам, які формують їх емоційний фон та визначають становлення особистості.

Проблемою емпатії у дітей молодшого шкільного віку займалися такі автори як В. Лабунська, Д. Річардсон, Л. Божович, І. Лазарева, Р. Шпет, А. Запорожець, Дж. Мид, Т. Гаврилова та інші.

Питання впливу дитячо-батьківських відносин на розвиток емоційної сфери є дуже актуальним у наш час. Саме досвід сімейного життя відіграє особливу роль у процесі соціалізації дитини, її адаптації до різних соціальних інститутів.

Мета публікації полягає у розкритті дитячо-батьківські стосунків як фактору розвитку емпатії молодшого школяра.

Першим науковим напрямом, який поставив дитячо-батьківські відносини в центр розвитку особистості дитини, був класичний психоаналіз. В рамках психоаналізу було розроблено основні концепції дитячого розвитку, в яких ключова роль відводиться проблемі стосунків між дітьми та батьками (Е. Еріксон, К. Хорні). Найбільшу популярність здобула теорія прив'язаності, авторами якої є Д. Боулбі та М. Ейнсворт. Центральним поняттям в теорії прив'язаності є «внутрішня робоча модель», яка являє собою нерозривну і взаємообумовлену єдність себе та іншого. Дитина пізнає себе через ставлення до неї матері і сприймає мати як джерело ставлення до себе. Такий складний взаємозв'язок у первісному варіанті, розумівся як ставлення до себе та до близького дорослого, яке дає відчуття захищеності і безпеки.

Теорія прив'язаності розглядає схильність до встановлення тісних емоційних зв'язків з певними людьми як базовий компонент людської природи, присутній у зародковій формі вже на стадії новонародженості і такий, що зберігається протягом усього життя аж до старості. Відомо, що необхідною умовою виживання і росту дитини є тривала турбота інших людей; основні біологічні функції вимагають стабільного зв'язку між дитиною і дорослим, зазвичай матір'ю. Саме виживання виду залежить від наявності у дитини стабільної поведінкової системи, спрямованої на одержання захисту, а у дорослого – здатності захистити безпорадну дитину [1; 6]. Тобто ці відносини взаємні; поведінка прихильності й поведінка матері утворюють єдину поведінкову систему. Саме цей тісний, взаємний, біологічно зумовлений зв'язок Боулбі розглядає як «базовий компонент людської природи» [1].

Цілком природно, що людині необхідне соціальне оточення для повноцінного розвитку. Соціальне оточення передбачає певні взаємовідносини між людьми, які мають свої особливості для кожного індивіда. Основою для стійкої психічної репрезентації міжособистісних відносин є соціальний зв'язок, який має стійкі психічні наслідки. Психічна репрезентація батьківської взаємодії виконує функцію ефективної робочої моделі, що утворює фундамент більш узагальнених репрезентацій відносин з іншими людьми, репрезентацій, які формуються у дитини в міру того, як вона пізнає світ. Подібні робочі моделі включають в себе знання про зв'язок між потенціалом людини і можливостями, наданими середовищем.

Таким чином, у дитини формуються психічні моделі, які відображають поведінку по відношенню до неї її батьків і формують її уявлення не тільки про батьків, але і про інших людей. Досвід прихильності інтеріоризується в уявлення і очікування щодо інших людей і власного «Я» як того, що заслуговує любові, – уявлення, яким призначено впливати на особистість протягом усього життя людини [1].

Одне з головних положень теорії прихильності полягає в тому, що у своєму подальшому житті людина буде відтворювати моделі прихильності, що сформувалися в неї в ранньому дитинстві при взаємодії з батьками. Відмінності в типі прихильності призводять до того, що одні люди впевнені в собі, відкриті досвіду; інші турбуються з приводу можливої зневаги або самотності; а треті не довіряють оточуючим, самодостатні, замкнуті і ворожі.

Відомо, що основним середовищем, яке оточує дитину з народження, є сім'я. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, в школі та при взаємодії з оточенням. У дошкільному та частково молодшому шкільному віці дитина має тісний емоційний зв'язок з батьками. Молодший школяр поступово навчається аналізувати емоції та почуття, які пов'язані із сім'єю. Дослідники (М. Лісіна, Е. Насонова, І. Дудик) підкреслюють, що любов, турбота, увага з боку батьків є для дитини необхідним, своєрідним, життєво важливим стимулом, що дає їй відчуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу та підвищує самооцінку [4].

Існує кілька видів впливу, за допомогою яких батьки виховують та забезпечують емоційний розвиток своїх дітей. Це, насамперед, ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому, наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає ототожнення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку. Окрім того, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, поступово вкорінюють у її свідомість систему норм [2; 6]. Також важливою умовою механізму впливу на розвиток емоційності дитини є авторитет батьків. Він залежить від частоти та якості контактів батьків з дитиною, інформованості про справи дитини, рівня вирішення питань, що турбують, активності та самовдосконалення.

Емпатія в соціально-психологічному контексті є основною навичкою, яка набувається у процесі соціалізації і передбачає здатність приймати соціальні ролі й установки інших, уявляти себе у соціальній позиції іншого і передбачати його реакції.

Під час переходу від дошкільного віку до шкільного у дітей починають формуватися певні почуття, емоції та емоційні відношення до явищ дійсності, новий емоційний досвід. Розвиток емоційності у молодшого школяра змінюється під впливом оточуючого світу. Молодший школяр, особливо першокласник, бурхливо реагує на важливі для нього ситуації, явища, які мають значення та викликають яскравий емоційний відгук. Пізніше дитина молодшого шкільного віку проявляє нову рису: стриманість емоцій, особливо у присутності однолітків, що визначається страхом осуду з їх боку.

Усвідомлення молодшим школярем своїх почуттів і розуміння чужих почуттів дуже важливо, однак обмежено. Як показали дослідження Н. Лейтеса і П. Якобсона, семирічна дитина часто не вміє правильно сприймати вираження гніву, страху і жаху [5]. Недосконалість у сприйнятті і розумінні почуттів спричиняє суто зовнішнє наслідування дорослих у вираженні почуттів. Так, у більшості випадків доброзичливий або недоброзичливий стиль спілкування з людьми передається і дитині.

Переживання сорому дитина проявляє у більш прихованій формі. У цей час розвивається здатність співпереживати одноліткам і дорослим, виникає розуміння переживань інших людей.

Моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують високорозвинену дорослу людину виникають і формуються, відповідно до теорії культурно-історичного розвитку психіки Л. Виготського, під впливом виховання, в процесі присвоєння досягнень попередніх поколінь, в процесі розвитку активності особистості. На думку багатьох дослідників, найбільш значимим у вихованні дитини, розвитку її емоційної сфери є формування соціальних емоцій і почуттів, які сприяють процесу соціалізації дитини.

Толерантність, заснована на емпатії, сприяє побудові відкритого діалогу, оскільки співчуття – є, передусім, розуміння, основою якого є любов. «Оскільки цінності та принципи толерантності вимагають впустити і прийняти «Іншого» саме як «Іншого» у всій його «інакшості» та «особливості», то вона являється активною і конструктивною співпрацею, співучастю людей» [3].

Слід зазначити, що позитивна емоційність дитини молодшого шкільного віку є першоосновою для нормального розвитку психіки. Адже переживання позитивних емоцій сприяє прихильному ставленню дитини до оточуючого світу, його прийняття, що виявляється у доброзичливому стилі спілкування, загальній активності дитини у різних видах діяльності, довіри до оточуючих дорослих та дітей, у позитивному сприйнятті самого себе.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють певні критерії емоційного розвитку дитини: ступінь емоційного благополуччя

як базисне утворення, що забезпечує нормальний перебіг загального психічного розвитку; домінуючий емоційний фон, тобто настрій дитини у повсякденному житті; рівень та адекватність сформованих образів експресії людського обличчя.

На думку А. Валлона, існує чотири поняття, які забезпечують психологічний розвиток дитини: «емоції», «моторика», «наслідування» та «соціум». Дитина здатна до психічного життя завдяки розвитку емоційності. Емоційність об'єднує дитину з соціумом, відбувається симбіоз органічного та психічного розвитку.

Наявність емпатії розвиває емоційну сферу особистості, удосконалює мислення, підвищує адаптивні і комунікативні можливості. У міру того, як дитина все глибше пізнає себе, свою індивідуальність, вона стає більш чутливою і здатною сприймати унікальність інших. Отже, розвиток емпатії супроводжує особистісний ріст і стає одним з його провідних ознак. Емпатія допомагає людині емоційно відгукуватися на почуття іншої людини, з'єднатися зі світом людей і не відчувати самотності.

Звідси випливає, що дитина молодшого шкільного віку тільки вчиться керувати своїми почуттями, і якщо одні вже вміють справлятися з емоціями, то інші ще повністю підвласні їм. Цю особливість слід враховувати при вихованні дітей у протязі даного періоду. Ставлення батьків до дитини та емоційний контакт відіграє важливу роль у становленні емоційної сфери дитини. Батькам слід звернути увагу на прояв своїх емоцій, почуттів, на своє ставлення до дітей задля сімейного благополуччя і виховання психологічно здорових особистостей.

Література:

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. Школа, 1989. 608 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. 464 с.
4. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: Навч. Посібник; 2-е вид. К. : Каравела, 2013. 372 с.
5. Шевчук Т. Виховання емоційної культури молодших школярів. Початкова школа. 1993. № 3. С.5-6.
6. Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Монографія. Київ: НПУ імені М. Драгоманова. 2015. 280 с.

COVID-19: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ І ОСМИСЛЕННЯ

Кірічек В. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

kirichekviktor55@gmail.com

Однією з проблем, яку з необхідністю намагається вирішити суспільство 21 століття є проблема пандемії Covid-19. Постійне збільшення чисельності людей, для яких ситуація з локдаунами стає стресовою, змушує замислитись над тим, що саме провокує таке сприйняття даної ситуації. Незаперечним є факт, що пандемія Covid-19 значною мірою впливає на індивідуально-психологічні особливості особистості, змінює звичну активність людини, порушує фінансову стабільність та коло спілкування особистості, що і приводить до виникнення переживань та різноманітних стресових реакцій, які в свою чергу, впливають на самопочуття та стан здоров'я людини.

Предметом нашого дослідження стали особливості переживання людиною пандемії Covid-19 як кризової життєвої ситуації. Метою – з'ясування психологічних факторів, які можуть допомогти людині адекватно реагувати на ситуаційні зміни у житті та зберігати власне психічне здоров'я. Вивченням питань кризових станів і особливостями їх переживань у вітчизняній і зарубіжній психології займалися такі вчені як: Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, В. С. Мухіна, О. О. Реан, Л. Ф. Обухова, А. Бандура, А. Валлон, Л. Кольберг, Е. Еріксон, Г. Крайг. Проблема переживання саме кризових життєвих ситуацій досконально вивчалась В. К. Вілюнасом, Ф. В. Бассіним, Ф. Є. Василюком, К. Левінім.

На думку А. Анцупова і А. Шипілова ситуація може вважатись важкою у житті за умови розбалансованості системи «завдання – особисті можливості – умови середовища», що викликає психічну напруженість у людини. Міра неузгодженості і визначає суб'єктивну важкість ситуації, загальними ознаками якої є наявність труднощів у житті людини, усвідомлення цього, перешкоди при досягненні поставлених цілей, наднормальна психічна напруженість і зміни в звичній повсякденній життєдіяльності та спілкуванні [1]. Будь-яка суб'єктивно важка ситуація супроводжується емоціями, що впливають на адаптованість людини в зовнішньому світі, змінюють її найважливіші цінності. Причому з наростанням психологічної напруженості може відбуватись поступова переорієнтація особистості на неадекватні стосунки з оточуючими. Ф. Василюк визначає подібні

ситуації як ситуації неможливості, за яких людина не в змозі реалізувати внутрішні потреби власного життя [3]. Ситуація стає критичною для людини через значні емоційні навантаження, блокування її найважливіших потреб.

Але чи завжди критична ситуація призводить до розбалансування психічного стану в людини? Кризовий стан це дійсно стан емоційної та розумової дезорганізації особистості, що виникає як результат дії декількох чинників, але такі чинники швидше ускладнюють вибір у ситуації, коли діють різні варіанти вибору. Складність ситуації для людини полягає не стільки в сутності самої ситуації, скільки в тому як вона її сприймає. На думку Б. Братуся у людини, яка перебуває у кризовому стані, як правило порушена особистісна ідентичність, психологічне сприйняття часу, вона живе переважно минулим, незадоволена власною самореалізацією, у неї відсутня чітка та адекватна мета. Фактично людина психологічно готова до сприйняття ситуації як кризової, складної у разі, якщо вона порушує звичне життя, ставить під загрозу цінності людини або її здоров'я. Кризова ситуація для людини – це свого роду прояв неузгодженості між її внутрішнім і зовнішнім світом, втілення її особистих проблем. Тому необхідна певна готовність людини до адекватного сприйняття кризової ситуації, яка б полягала у можливості змінити власну поведінку в залежності від зовнішніх вимог, мотивувала людину щодо відповідності власної поведінки цим вимогам [2].

Аналіз наукової літератури з проблеми подолання людиною негативного впливу кризових ситуацій свідчить про наявність таких способів як психологічний захист і копінг-поведінка. Захисні механізми спрацьовують за умови впливу на людину негативних переживань, подій, явищ і є свого роду своєрідними фільтрами, що запобігають впливу на свідомість людини інформації, яка може її травмувати. Такі фільтри (захисні механізми) можуть бути більш або менш корисними і ефективними для людини. Розуміння механізмів захисту допомагає оптимальній організації досвіду і змінює поведінку на більш гнучку і вільну, дозволяє ставитись до себе зважено і, в той же час, діяти більш розкуто. Психологічний захист, включаючись автоматично, знижує напругу і поліпшує самопочуття, але не допомагає вирішувати зовнішні проблеми, які стоять перед особистістю. Адже подальше надходження подібної травматичної інформації (як це і є в ситуації пандемії Covid-19) неможливо відмінити, інтелектуально критикуючи її чи відносячи до особисто незначимої. Під впливом психологічного захисту сприйняття міри кризової ситуації може послабитись лише за рахунок викривленого відображення дійсності і власного «Я» (людина починає ставитись несерйозно до карантинних обмежень, можливості захворіти і т.д.).

Спрацьовують такі форми підсвідомого захисту як заперечення («пандемія – це вигадка»), пригнічення («не буду згадувати про Covid до певного часу»), відчуження («це не про мене, нехай інші переживають»), сновидіння («розрядка джерела тривоги в світі снів»), раціоналізація («це кара господня», «могло бути і гірше», «я абсолютно не вразливий до вірусів», «навіть смерть – це перехід з одного життя в інше»), інтелектуалізація («пандемія – це дуже корисний життєвий досвід»), ідентифікація («на Covid-19 може захворіти і олігарх, і президент, і священник, і я»).

Якщо підсвідомий захист дозволяє зменшити значимість і тимчасово знешкодити те, що травмує людину, то власне можливість оволодіння такою ситуацією забезпечують так звані «стратегії оволодіння» (копінг-поведінка) – усвідомлювані способи протистояння травматичним впливам. Їхня відмінність від підсвідомого психологічного захисту за Р. Лазарусом полягає:

1) в їхній різній часовій спрямованості (захисні механізми орієнтовані на спрацьовування за типом «тут і тепер», стратегії оволодіння, орієнтовані на упередження травматичного впливу і, в майбутньому;

2) в іншій цільовій спрямованості (гармонізація тільки власного емоційного стану гармонізація стосунків з оточенням);

3) в різній соціальній спрямованості (турбота тільки про власне «Я» чи врахування інтересів оточуючих).

На формування механізмів захисту і стратегій поведінки під час дії стресової ситуації впливають такі фактори як: зміст самої ситуації, особливості розвитку «Я», індивідуальні особливості (в першу чергу акцентуації характеру), соціально-психологічні фактори. Соціальна ситуація розвитку виявляє універсальні проблеми адаптації:

1) проблему ієрархії, під якою розуміється пріоритетний доступ до їжі, житла, сексу;

2) проблему територіальності, яка виникає при визначенні особистісного простору («Що належить мені?», «Де я хазяїн?»);

3) проблему ідентичності («Хто я?», «До якої групи я належу?»);

4) проблему спадковості (вплив сімейних стосунків і сімейного виховання);

5) проблему тимчасовості, яка виникає за умови усвідомлення обмеженості людського життя і актуалізується потреба в безпеці.

Саме ця проблема постає перед нами у випадку втрати близьких людей, ймовірності невиліковної хвороби, пандемії тощо. Суб'єктивна картина часу, і в особливості специфіка суб'єктивної картини майбутнього на думку Ф. Зімбардо є фактором, який сприяє отриманню дійсно адекватного уявлення про те, що відбувається [4]. Саме цей фактор істотно впливає на наше сприйняття ситуації пандемії, самопочуття, активність, настрій, вибір стратегії оволодіння даною ситуацією.

На першому етапі дослідження проводилась оцінка міри суб'єктивної комфортності, що переживається людиною на даний момент часу за методикою «Шкала оцінки суб'єктивної комфортності» А. Леонової, яка складається з 10 біполярних шкал, полюси яких описують характерні ознаки «гарного» і «поганого» суб'єктивного стану. На підставі отриманих результатів було виділено чотири групи досліджуваних, в залежності від значення індексу суб'єктивної комфортності. До I групи увійшли 6 осіб, з них 5 чоловіків і 1 жінка (9,5 % вибірки). Для них характерними був високий рівень суб'єктивного контролю, гарне самопочуття. II групу склали досліджувані з прийнятним рівнем суб'єктивного комфорту і нормальним самопочуттям – 35 осіб, з них 18 чоловіків і 17 жінок (55% вибірки). До III групи були зараховані респонденти із заниженим рівнем суб'єктивного контролю та заниженим самопочуттям – 19 осіб, з них 8 чоловіків і 11 жінок (31% вибірки). IV група – досліджувані з низьким рівнем суб'єктивного контролю і поганим самопочуттям – 3 жінки (4,5% вибірки). Аналіз отриманих результатів виявив достатньо значну кількість респондентів із заниженими і низькими показниками суб'єктивної комфортності (35,5% усієї вибірки), що відповідає більш ніж третині всіх досліджуваних. Це, ймовірно, є наслідком пандемії і карантинних обмежень. Що стосується гендерних відмінностей, наявним є більш значний вплив цього чинника на жінок. Тільки одна жінка у вибірці має високий рівень суб'єктивного комфорту проти 5 у чоловіків. Натомість, у вибірці відсутні чоловіки з низьким рівнем суб'єктивного благополуччя, тоді як жінок – троє, що свідчить про більш значну і глибоку схильність жінок до реагування на чинники подібні пандемії.

II етап дослідження полягав у виявленні того, наскільки відрізняються стратегії оволодіння поведінкою в ситуації пандемії Covid-19 у досліджуваних, які по різному оцінюють власну суб'єктивну комфортність і переживання. Адже дійсно наявність пандемії, ймовірність захворіти, карантинні обмеження – це об'єктивно існуючі фактори, які будь-що сприймаються людиною, усвідомлюються, переживаються і опрацьовуються з метою оволодіння внутрішньою напругою і дискомфортом. Для визначення таких стратегій застосовувалась скорочена опитувальна форма копінг-стратегій (CSY-SF). Отримані результати і аналіз взаємопов'язаності функціонального стану людини із стратегіями оволодіння показали наступне:

1) для досліджуваних першої групи характерними є такі копінг-стратегії (за мірою значимості), як вирішення проблем, когнітивне реструктурування, соціальний контакт;

2) для досліджуваних II групи – соціальний контакт, когнітивне реструктурування, вирішення проблеми, самокритика;

3) III група – уникнення проблем, самокритика, прийняття бажаного за дійсне;

4) IV група – уникнення проблем, соціальне уникнення, самокритика.

У цілому можна говорити, що у досліджуваних I і II груп проявляється адаптивний копінг, сфокусований на проблемі з більшою спрямованістю на вирішення проблеми у осіб I групи. III група – неадаптивний копінг через не опанування проблеми. IV група – неадаптивний копінг через не опанування і проблеми і емоцій. III етап дослідження полягав у аналізі часових характеристик особистості, які було показано в процесі теоретичного аналізу є вагомим фактором у формуванні механізмів захисту і стратегій оволодіння ситуацією. З цією метою застосовувалась методика вивчення часової перспективи Ф. Зімбардо. Методика оснований на розумінні існування у людини стабільної тенденції до надмірно емоційної реакції на якомусь одному часі, що призводить до «часової» упередженості і певної дезадаптації особистості, особливо в складних життєвих ситуаціях. Опитувальник спрямований на оцінку домінування у респондента різних часових орієнтацій, таких як: минуле негативне, теперішнє гедоністичне, майбутнє, минуле позитивне, теперішнє фаталістичне. Високі бали за шкалою «минуле негативне» свідчать про негативний песимістичний погляд на минуле, схильність згадувати його в негативних подіях, відчуваючи апатію, тривогу, агресію. Звідси і низька самооцінка, низький рівень позитивних емоцій, свідоме позбавлення себе задоволень. Міжособистісні стосунки таких людей обмежені і незадовільні. Вони не мають надії на краще майбутнє і не отримують задоволення від теперішнього. Показники за цією шкалою по групах складають:

X сер. 1 \approx 24; X сер. 2 \approx 26; X сер. 3 \approx 36; X сер. 4 \approx 42.

Високі бали за шкалою «теперішнє гедоністичне» відображають гедоністичне, ризиковане ставлення до часу і життя, орієнтацію на отримання задоволення саме зараз і нездатність поступитись чимось сьогодні, а отримати винагороду у майбутньому, недостатній самоконтроль і низьку здатність до вольових зусиль, орієнтацію на збудження і задоволення, непослідовність і імпульсивність, схильність до вживання психоактивних речовин. Показники за цією шкалою по групах:

X сер. 1 \approx 30; X сер. 2 \approx 25; X сер. 3 \approx 38; X сер. 4 \approx 44.

Шкала «майбутнє». Високі бали за даною шкалою відображають загальну спрямованість людини на майбутнє, її активність, амбіційність, постійність, зваженість у прийнятті рішень. Для таких особистостей важливим є відчуття продуктивності, і за умови неможливості ефективно використовувати свій час, такі особи можуть, навіть, відчувати напругу і стрес, пов'язаний з нестачею часу. Показники за цією шкалою по групах:

X сер. 1 \approx 38; X сер. 2 \approx 35; X сер. 3 \approx 25; X сер. 4 \approx 20.

Шкала «минуле позитивне». Високі показники за цією шкалою свідчать про характерність здорового погляду на життя, позитивність думок про минуле, схильність до орієнтації на внутрішній світ, відсутність схильності до ризику і шкідливих звичок, здатність до побудови близьких міжособистісних стосунків. Середні показники по групах: X сер. 1 \approx 35; X сер. 2 \approx 37; X сер. 3 \approx 25; X сер. 4 \approx 18.

Шкала «теперішнє фаталістичне». Високі бали тут демонструють безпорадне і безнадійне ставлення людини до майбутнього і життя в цілому, переконаність у визначеності майбутнього, неможливості його контролювати, покірність у сприйнятті теперішнього, зневіру у власні сили, незадоволеність життям, тривожність, депресивність. Середні показники по групах:

X сер. 1 \approx 17; X сер. 2 \approx 26; X сер. 3 \approx 38; X сер. 4 \approx 43.

При порівняльному аналізі отриманих показників наявним є їх відмінність за виділеними групами, що свідчить про відмінність у побудові респондентами суб'єктивних картин світу і часу, і як наслідок цього різне сприйняття і переживання життєвих ситуацій, в тому числі і коронавірусної пандемії, різні засоби оволодіння подібними важкими ситуаціями.

Література:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 1999. 551 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. М.: Мысль, 1988. 301 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. / Ф. Е. Василюк. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. 200 с.
4. Зимбардо Ф. Парадокс времени / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
5. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська, О. В. Федан. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

УДК 376.035:316.772.4-056.36

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Колеснікова А. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

anastasijakolesnikova0516@ukr.net

Актуальність дослідження психологічного супроводу розвитку комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями

обумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного розвитку дітей з інтелектуальними вадами з метою їх подальшої успішної соціалізації. У даному контексті необхідним є створення максимально сприятливих умов для особистісного становлення таких дітей, важливим компонентом якого є комунікативна діяльність, оскільки саме процеси різнобічної комунікації забезпечують взаємодію дитини із оточуючим світом, іншими дітьми, педагогами, даючи можливість забезпечення особистісного, у тому числі й інтелектуального розвитку.

Проведені наукові розвідки зосереджують увагу на особливостях міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей (М. Аралова, Ю. Галлямова, А. Гаурилус, Є. Трошихіна) і спілкування цієї категорії дітей (М. Агавелян, Ж. Головіна, О. Леонтьєв, Т. Стерніна). Вивчались особливості вербального спілкування, планувальної та регулювальної функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах дизонтогенезу (Д. Аугене, Д. Бойков, І. Володіна, О. Гольдфарб, Р. Заззо, Є. Злобіна, В. Петрова, Є. Слепович, Л. Шипіцина). Дослідження останніх років (К. Зелінська [1], А. Марченко [2], І. Омельченко [3]) акцентують увагу на вагомості здійснення цілеспрямованого супроводу цієї категорії дітей із використанням різноманітних методичних засобів їх діагностики та корекції. Разом із тим, остаточно не вирішеною постає проблема пошуку тих засобів діагностики комунікативних характеристик даної категорії дітей, використання яких, з одного боку, давало б можливість різнобічно їх вивчити у феноменологічному плані, а з іншого – дозволяло б максимально врахувати специфіку функціонування комунікативної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі діагностики і корекції, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Метою даної публікації виступає опис методичних засобів діагностики та корекції комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Спектр методик психологічного супроводу та діагностики комунікативних навичок дітей достатньо широкий і передбачає застосування різноманітних процедур сформованості їх комунікативних навичок. Проте, у випадку дослідження комунікативних характеристик дітей з інтелектуальними порушеннями важливо враховувати їх специфіку, що і вимагає застосування спеціальних методик. Необхідність їх використання обумовлена сутнісними характеристиками комунікативної сфери таких дітей. К. Зелінська наводить такі особливості комунікативної поведінки цих дітей. Вони малослівні, неохоче йдуть на контакт, зміст їхніх повідомлень має поверхневий характер і часто неадекватний ситуації спілкування [1]. І. Омельченко зазначає, що ці діти не вміють

користуватися невербальними засобами комунікації, налагоджувати міжособистісні відносини, майже не задають пізнавально-стимулювальних запитань, тощо [3].

Під комунікативними навичками і вміннями у контексті досліджуваної проблеми маються на увазі навички, пов'язані із раціональною побудовою своєї поведінки, розумінням психології людини, які полягають в умінні підібрати належну інтонацію, жести, уміння розбиратися в інших людях, уміння співпереживати співрозмовникові, поставити себе на його місце, передбачити реакцію співрозмовника, обрати стосовно співрозмовника адекватний спосіб звертання. А. Марченко зазначає, що комунікативні вміння дітей дошкільного віку складають мовленнєві навички, невербальні вміння і володіння правилами мовленнєвого етикету, уміння співробітництва, сприймання й розуміння, вміння слухати й чути, говорити самому, а також володіння конструктивними способами й засобами взаємодії з оточуючими людьми, застосування яких дасть змогу вдало розв'язувати ігрові, пізнавальні, побутові й творчі завдання [2].

Відповідно засоби діагностики комунікативної сфери таких дітей повинні передбачати такі їх психологічні характеристики для забезпечення можливості емпіричного досягнення всього спектру сфери спілкування досліджуваного, враховуючи факт інтелектуального порушення. У якості спеціально розроблених та ефективно використовуваних засобів використовується комплекс методик діагностики комунікативних характеристик дітей з інтелектуальними порушеннями, до якого входять: скринінгова шкала розладів аутистичного спектру (CASD), методика діагностики розладу дефіциту уваги та гіперактивності (Conners-3), Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей (Leiter-3), Стандартизована методика для вимірювання інтелекту у дітей (WISC-IV) та Індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з розладами аутистичного спектра за методикою TEACCH (PEP-3). Застосування сукупності даних методик дає можливість здійснити взаємодоповнювану та комплексну діагностику розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, їх комунікативної сфери. Це досягається комплексною архітектурою цих діагностичних засобів, яка, на відміну від багатьох методик діагностики, покликана врахувати специфіку даної категорії дітей і забезпечити, тим самим, їх ефективний психологічний супровід. Дані методики передбачають виконання дітьми комплексу алгоритмізованих завдань різного характеру, що є посиленнями для даної категорії дітей, враховують специфіку їх комунікації з оточуючим світом. Так, в скринінговій шкалі розладів аутистичного спектру (CASD) передбачена можливість

вивчення у дітей з аутистичними розладами проблем з соціальною взаємодією, персеверацій, сомато-сенсорних порушень, атипового спілкування та розвитку, специфіки настрою, проблем з увагою та безпекою. Методика діагностики розладу дефіциту уваги та гіперактивності (Conners-3) являє собою сукупність рейтингових шкал, які використовуються для виявлення характерної поведінки та емоційного стану дітей та підлітків у різних ситуаціях (академічній, домашній, суспільній). Відносно комунікативної сфери дана методика дозволяє виносити судження про вплив вираженості гіперактивності в системі спілкування дитини, зв'язку даної характеристики із афективно-особистісними утвореннями дитини. Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей (Leiter-3) призначений для оцінки невербального інтелекту і функціонування нейропсихологічних процесів, що лежать у його основі. Методика надає об'єктивну оцінку рівня інтелекту дитини, оскільки не потребує від дитини вербальних навичок, що важливо для складання коректної навчальної програми, проведення ефективних занять, складання максимально актуальних програм. Стандартизована методика для вимірювання інтелекту у дітей (WISC-IV) призначена для оцінки функціонування когнітивної сфери дитини (текучий та кристалізований інтелект), складається із 10 основних та 5 додаткових субтестів. Методика індивідуалізованого психоосвітнього оцінювання дітей з розладами аутистичного спектра за методикою TEACCH (PEP-3) дозволяє оцінити поведінкові прояви та здібності дітей. Дана методика передбачає діагностику за шістьма блоками (компонентами) оцінки знань і навичок, якими має володіти дитина – діагностику за когнітивним субтестом, вираженість експресивного та рецептивного мовлення, вираженості дрібної та великої моторики, візуально-моторного наслідування.

Вивчення комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі психологічного супроводу вимагає застосування спеціального комплексу діагностичних методик, що передбачає психологічні характеристики даної категорії дітей і дає можливість здійснити максимально об'єктивну діагностику сфери спілкування дитини. До такого комплексу методик ми відносимо скринінгову шкалу розладів аутистичного спектру (CASD), методику діагностики розладу дефіциту уваги та гіперактивності (Conners-3), тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей (Leiter-3), стандартизовану методику для вимірювання інтелекту у дітей (WISC-IV) та індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з розладами аутистичного спектра за методикою TEACCH (PEP-3). Комплексне використання цих методик дає можливість вивчення сформованості комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями.

Разом із тим, попри доведену результативність та об'єктивність даних методик, остаточно не вирішеним постає питання їх використання для комплексної оцінки результативності психологічного супроводу категорії дітей з інтелектуальними порушеннями, що і виступатиме перспективою подальших досліджень.

Література:

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами театральної діяльності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 115–119.
2. Марченко А. Г. Розвиток комунікативних навичок дошкільників із затримкою психомовленнєвого розвитку. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С.220–225.
3. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

УДК 316.614+159

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Колотій Ю. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

milkaajulia99@gmail.com

Актуальність дослідження самооцінки підлітків із девіантною поведінкою зумовлена як типовими для цього віку особливостями особистісного розвитку, так і специфічними формами активності підлітків у сучасному суспільстві. Підлітковий вік є вразливим для виникнення поведінкових девіацій. Почуття дорослості та відсутність життєвого досвіду зумовлюють потенційну можливість виникнення та формування девіантної поведінки в підлітковому віці через нестачу соціального досвіду. Також, збільшення кількості проявів девіантної поведінки підлітків відображає їх орієнтованість на специфічні

моральні норми, зміну ціннісних орієнтацій під впливом як глобальних змін у суспільній свідомості, так і засобів масової інформації, погіршення сімейних стосунків. Особлива роль у формуванні схильностей до девіантної поведінки підлітків належить їх самооцінці, як узагальненому ставленні до себе та своїх якостей, що визначає чи позитивний перебіг процесу соціалізації молодшої особистості, чи негативний його характер, виражається у схильності до девіацій, деліктів.

Мета – теоретично вивчити психологічні чинники девіантної поведінки у підлітковому віці.

Для вирішення поставлених завдань у процесі виконання роботи застосовувалися теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація), методи емпіричного дослідження (тестування, опитування).

В результаті теоретичного дослідження визначено, що підлітковий вік є складним періодом у розвитку особистості, що найбільшою мірою відображається на системі стосунків із оточенням. Цей період становлення особистості характеризується низкою особливостей. Перш за все, вони виявляються через виникнення почуття дорослості – основного новоутворення підліткового віку. Це виявляється у прагненні молодшої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення. Через таку вимогу підлітка виникає конфлікт. З одного боку, підліток є дитиною, у нього ще формуються когнітивна та емоційна сфера, відбувається становлення ціннісних орієнтацій та адекватної самооцінки. З іншого боку – підліток прагне, щоб до нього ставилися як до самостійної людини, оскільки він дійсно входить у доросле життя [4].

До особливостей психічного життя підлітка можна також віднести залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей та відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду. Ці особливості психіки підлітка з'являються і проявляються у їх провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, яке виступає процесом пізнання оточуючого світу, розвитку та прояву особистості молодшої людини. При цьому молодь здійснює апробацію нового соціального досвіду, розширює уявлення про систему стосунків між людьми, збагачує власний життєвий досвід. Характер спілкування підлітка залежить від особливостей його мотивації (зокрема, вияву мотиву афіліації) і виражається у системі взаємодії з однолітками.

Самооцінка особистості – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінювання своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини. Особливо важливим є формування самооцінки у підлітковому віці, який

характеризується кризовим характером та частими конфліктами з оточуючими. Самооцінка підлітка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Джерелом оцінних знань уявлень підлітка про себе є соціокультурне оточення, у якому оцінні знання нормативно фіксуються в мовних значеннях [4].

Структура підліткової самооцінки складається з двох компонентів: раціонального ставлення до себе як суб'єкту соціальної активності («образ Я» або категоріальне «Я») і емоційно-ціннісного ставлення до себе – переживання й оцінки власної значущості як суб'єкта соціальної активності, утворюють рефлексивне «Я». У результаті взаємодії зазначених компонентів з потребоно-мотиваційною сферою особистості підлітка ставлення до себе включається в процес діяльнісної та особистісної саморегуляції, стимулює розвиток пізнавальної та особистісної суб'єктності. Оцінка своїх якостей підлітком залежить від системи цінностей, які склалися під впливом суспільних інститутів. Між тим, «Реальне Я» не передбачає, що в цілому «Я-концепція» підлітка реалістична і позитивна. Адже важливу роль в її формуванні і власна точка зору, і власна оцінка. Особливу роль для розвитку особистості підлітка має «ідеальне Я» [1].

У деяких підлітків спостерігається вияв неадекватної самооцінки й завищеного рівня вимог, критичне ставлення до слів та вчинків інших. Це ускладнює їх взаємовідносини з дорослими, батьками, однолітками, вчителями, провокує прояви негативізму, грубу й самовпевнену поведінку, соціальні конфлікти, що загалом виражається у їх схильності до девіацій. Підлітки бояться глузування, проявів нерозуміння, недовіри, або образливої для такого віку заборони. На їхній погляд батьки поводяться з ними як із маленькими. Часто відсутність щирих стосунків з батьками є причиною того, що діти стають учасниками злочинів, проявляють девіантну поведінку [3].

Натомість, висока самооцінка підлітків виступає умовою їх максимальної активності, продуктивності в діяльності, реалізації творчого потенціалу, впливає на свободу вираження почуттів, рівень саморозкриття в спілкуванні та суспільній діяльності. Позитивне стійке оцінювання своїх якостей підлітків лежить в основі їх віри у свої можливості, самостійності, енергійності, що попереджають схильність молоді до девіацій.

У той же час негативна самооцінка підлітків є джерелом різних труднощів у спілкуванні та схильності до відхильної поведінки, оскільки молода людина з таким ставленням до себе заздалегідь упевнена в тому, що оточуючі погано до неї ставляться. Проблема гідності, цінності свого «Я» майже повністю поглинає її увагу, у зв'язку з чим рівень активності дитини надмірно підвищується, ускладнюючи тим самим вибір адекватного способу соціальної взаємодії, її поведінка

стає ригідною. Негативне, конфліктне ставлення особистості до себе обумовлює її відхильну поведінку – здійснення правопорушень, наркоманію, алкоголізм, агресивну і суїцидальну поведінку, пов'язану з неадаптивними, асоціальними формами прояву.

Загалом, девіантна поведінка являє собою поведінку особистості, що відхиляється від суспільних норм. Різновидом девіантної поведінки, розповсюдженим серед молоді, є делінквентна поведінка – як відхильна, і в крайніх своїх проявах представляє кримінально каране діяння [2]. Однією із найбільш розповсюджених форм девіантної поведінки підлітків є агресія у стосунках з іншими людьми, чи агресія, спрямована на самих себе. Агресія підлітків переважно є прямою, коли підліток не приховує прояви такої поведінки від оточуючих, безпосередньо і відкрито вступає у конфронтацію з оточуючими, висловлює погрози і чинить відповідні дії).

Серед чинників, які визначають схильність молоді до девіацій, дослідниками визначається вплив виховання та освіти на поведінку дітей, опанування нормативної поведінки. Важливе значення у формуванні особистості підлітка-девіанта відіграє досвід спілкування з батьками в дитинстві. При цьому «Я-образ» і самооцінка, що формуються у дитини, можуть бути як позитивними, коли дитині говориться, що вона є гарною, доброю, розумною та ін., так і негативними, коли дитині говориться, що вона погана, зла, дурна тощо. У результаті дитина або погоджується з точкою зору батьків, або, найчастіше, агресивно виступає проти неї. Батьки можуть впливати на формування «Я-образу» дитини також шляхом стимулювання такої поведінки, що може підвищити чи понизити її самооцінку, змінити її власний образ «Я». Це відбувається у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо ці цілі і плани відповідають реальним можливостям дитини, її схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню позитивного «Я-образу», підвищенню самоповаги. А якщо ні, то невдача призводить до втрати самоповаги, непевності, тривожності, що може призвести до девіацій [3].

Таким чином визначено, що до загальних індивідуально-психологічних чинників формування девіантної поведінки підлітків відносять: неправильні типи сімейного виховання; неадекватність самооцінювання; відсутність або втрату сенсу життя, переживання внутрішньої порожнечі; деформацію ціннісно-мотиваційної сфери – несформовані або редуковані моральні цінності (совість, відповідальність, чесність), переважання девіантних цінностей, ситуативно-егоцентрична орієнтація; емоційні проблеми – тривога, переважання негативних емоцій, емоційне огрубіння; проблеми саморегуляції – неадекватна самооцінка і рівень домагань, слабкий

розвиток рефлексії, надмірний або недостатній самоконтроль, низький рівень адаптивних можливостей; негативний життєвий досвід; наявність шкідливих звичок, психічних травм, соціальна некомпетентність тощо

Література:

1. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Ківенко Н. В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: [монографія] / Н. В. Ківенко, І. І. Лановенко. – Ірпінь: АДПС України, 2002. – 240 с.
3. Козубовська І. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування / І. В. Козубовська, Г. В. Товканець. – Ужгород: Патент, 1998. – 195 с.
4. Седих К. В. Делінквентний підліток: навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів / К. В. Седих, В. Ф. Моргун. – 2-е видання, доповнене. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 272 с.

УДК 316.614+159

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Комариста Н. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

nadya.komaristaya@gmail.com

В сучасних соціально-економічних умовах перед людиною на різних вікових етапах її життєвого шляху виникають неочікувані ситуації, як правило стресові, які вимагають адекватного і невідкладного їх опанування, підвищення здатності протистояти таким впливам без шкоди для здоров'я. Найбільш вразливими, інтолерантними до негативних зовнішніх впливів, схильними до стресу є юнацька молодь, і особливо така соціально й психологічно вразлива категорія, як студентство (Г. Бевз, В. Ялтонський, та ін.).

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених питанню стресостійкості особистості, до теперішнього часу залишаються недостатньо дослідженими чинники стресостійкості та їх вплив на розвиток особистості у осіб юнацького віку.

Мета – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості стресостійкості у юнацькому віці.

Досягненню мети дослідження й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження, а саме: теоретичних (вивчення, аналіз та узагальнення психологічної літератури, синтез, порівняння, моделювання, систематизація) методи емпіричного дослідження (опитування), кількісної, якісної та статистичної обробки даних (критерій – Пірсона), які дали можливість виявити й узагальнити дослідницькі матеріали з проблеми. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 68 першокурсників (48 дівчат та 20 хлопців), які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

У результаті емпіричного дослідження визначено, що для 25% досліджуваних студентів властивий високий рівень стресостійкості. Такі респонденти характеризуються вищою вірогідністю нормального функціонування організму й ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності впливу стресогенних факторів зовнішнього середовища, успішним виконанням навчальних обов'язків в жорстких умовах впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища. Окрім цього, встановлено, що 18% досліджуваних властива середня стресостійкість. Такі особистості характеризуються помірним рівнем регуляції в стресових ситуаціях. Варто зауважити, що студенти здатні витримувати серйозні зміни, але при помірному рівні регуляції в стресових ситуаціях юнаки не завжди правильно і адекватно поведуться в стресових ситуаціях. Особистості юнацького віку здатні володіти і стримувати власні емоції, але при надмірному перенавантаженні стресовими ситуаціями можуть траплятися випадки, коли незначні події порушують їхню емоційну рівновагу. При цьому у 57% досліджуваних стресостійкість знаходиться на низькому рівні. Такі студенти характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників. Комфортним для них є умови повної стабільності, спокійна робота, позбавлена високої відповідальності. Непередбачувані зміни можуть погіршити їх психічний стан: в умовах інтенсивного стресового впливу такі особистості приходять в розгубленість їм складно різко змінити уклад свого життя.

Встановлено, що для 58% досліджуваних студентів властивий інтенсивний рівень нервово-психічної напруги. Такі респонденти схильні до підвищеної емоційної чутливості, перенапруги, зниження

активності та життєвого тону. Регуляторні та нервово-психічні механізми розвинені не достатньо, загальна витривалість та резистентність організму – знижені. Отже такі студенти характеризується недостатньо розвинутою системою нервово-психічної витривалості, вони не здатні регулювати власний емоційний стан, переборювати ускладнення, не стійкі до дії фруструючих факторів. Окрім цього, встановлено, що 17% досліджуваних властива середня здатність до дії фруструючих та психотравмуючих факторів. Це проявляється у достатній впевненості у собі та своїх можливостях, емоційній стійкості, витривалості та резистентності. У досліджуваних достатньо розвинені регуляторні та адаптаційні механізми, вони здатні до відновлення енергетичних затрат. Рівень життєвої активності та емоційної витривалості є середнім. При цьому у 25% таких досліджуваних нервово-психічна напруга знаходиться на низькому рівні. Це свідчить про їх високу толерантність до фруструючих ситуацій та до їх тривалого впливу. Вони проявляють високу емоційну стійкість, енергійні та витривалі, швидко відновлюють сили.

З'ясовано, що юнакам переважно властива знижена адаптованість до навчання у вищому навчальному закладі, що виражено у 57% досліджуваних. Вони характеризуються непристосованістю до атмосфери ВНЗ, відчувають труднощі під час навчання і контактів із оточуючими в університеті. Їм складно пристосовуватись до нових умов набуття знань, режиму навчання тощо. Окрім цього, встановлено, що 28% досліджуваних мають середній рівень адаптованості, а 15% – високий. Таку групу юнаків можна визначити, як досліджуваних із достатнім рівнем адаптації. Їм притаманний інтелектуальний комфорт, соціальна активність, задоволеність студентською групою та прийняття нових функцій студента взагалі.

При цьому 57% юнаків не очікують позитивного ставлення від оточуючих. Відчуваючи невпевненість у собі та соціальну дезорієнтацію у нових для них умовах навчання, такі студенти побоюються встановлювати соціальні контакти, оскільки вважають, що одногрупники не приймуть їх у свою спільноту, не прагнуть з ними взаємодіяти. Негативна тенденція у адаптації досліджуваних відзначилась і на їх самосприйнятті. Так, 53% досліджуваних характеризуються негативним ставленням до свого «Я», негативно оцінюють свої особистісні якості. При цьому, більшість досліджуваних (62%) характеризуються переважанням негативних емоцій під час міжособистісної взаємодії у студентській групі. Вони відчувають тривогу, негативні переживання під час перебування у студентській спільноті, що пов'язані, імовірно, з їх очікуванням

негативного ставлення від оточуючих. Тільки 25% досліджуваних характеризуються позитивними емоційними переживаннями під час перебування у студентській групі, вони раді соціальним контактам, стосункам із оточуючими, налаштовані на спілкування.

Також, переважна більшість (61%) досліджуваних не мають вираженого прагнення до домінування у соціальних контактах. Вони як правило займають позицію того, кого ведуть, не переймаючи на себе роль лідера у студентській взаємодії. Це може бути пов'язані з їх невпевненістю у своїх силах та навчальних можливостях і супроводжує процес групової динаміки студентської групи. При цьому досліджувані переважно характеризуються зниженим рівнем адаптаційних здібностей, що виражено у 62% юнаків. Їм складно адаптуватися до нових умов навчання та соціальної організації університету. Вони відчують труднощі під час необхідності контактувати з одногрупниками чи представниками адміністрації університету, викладачами, робітниками деканату тощо. Також, 63% досліджуваних характеризуються низьким рівнем нервово-психічної стійкості до стресів у навчальній діяльності та професійній підготовці. Вони переживають через неможливість виконати певне навчальне завдання, опанувати матеріал, конфлікти у студентській групі. Їх часто відрізняють виражені ознаки стресу, депресивність у поведінці, неспроможність витримувати тривале навантаження під час навчання та схильність відступати під час подолання труднощів у навчальній діяльності та стосунках з одногрупниками. Низький рівень нервово-психічної стійкості юнаків ускладнює їх адаптацію до умов навчання у ВНЗ та знаходження свого місця у студентській групі. Окрім цього, визначено, що 43% юнаків мають низький рівень комунікативних здібностей. Їм важко взаємодіяти з іншими студентами, оскільки вони не мають наявних для цього комунікативних умінь встановлювати контакт, представляти себе, відстоювати власну думку тощо.

Також, переважна більшість (61%) досліджуваних має виражену моральну нормативність, дотримується моральних норм у взаємодії з членами групи. Це виступає вагомим показником адаптаційних здібностей досліджуваних, оскільки допомагає їм спілкуватися з оточуючими. На низькому рівні дана якість виражена лише у 14% юнаків.

Проаналізовано, що для більшості юнаків, які характеризуються розвиненим адаптивним потенціалом властива підвищена стресостійкість (61% досліджуваних). Вони врівноважені, стримані, їм притаманний високий рівень саморегуляції і усвідомлення своїх емоцій, відповідальність за власні вчинки і життєві вибори. Натомість, для 48% досліджуваних, яким не властиві розвинені

адаптивні здібності мають низький рівень стресостійкості. Це свідчить про їх нездатність протидіяти стресам, що може призвести до негативних наслідків у психічній, соціальній, і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, суїцидів.

Високо розвинений адаптивний потенціал сприяє підвищенню стресостійкості юнацької молоді. Юнаки, яким властивий високий рівень розвитку адаптивного ресурсу більш стресостійкі та мають низький рівень нервово-психічної напруги. Натомість, юнаки, які мають низький рівень розвитку адаптивних здібностей характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників.

Література:

1. Варданян Б. Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян. М.: Наука, 2008. 380 с.
2. Білик Л. Діяльнісний підхід до професійної підготовки особистості студента / Л. Білик // Рідна школа. 2004. №1. С.55–57.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. М.: Академический Проект, 2009. 943 с.

УДК 159.964-922

МОЖЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ВПЛИВУ ГЛИБИННИХ ІНІЦІАТИВ АКТИВНОСТІ НА САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

Кононова М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

meershaum@ukr.net

Розвиток в сучасній психології традицій гуманістичного, особистісно-орієнтованого та психодинамічного підходу ставлять в ряд актуальних науково-практичних завдань вивчення проблеми реалізації потенціалу особистості, яка є різностороннім та багаторівневим психологічним поняттям. Серед феноменів, що певним чином характеризують цю різносторонність, чільне місце займає особистісна самоактуалізація.

Розглядаючи самоактуалізацію (за А. Маслоу) як досягнення найвищого рівня природного особистісного зростання, зокрема особистісної зрілості, максимальної вираженості психологічного здоров'я особистості, її високої психологічної культури, достатньої соціальної

освіченості, а самоактуалізовану людину як таку, що досягає більш оптимального, ефективного й здорового рівня функціонування, особливого значення набувають питання пізнання впливу глибинних детермінант на самоактуалізацію особистості.

Проблема відкорегованості людини особливо чітко була поставлена в гуманістичному напрямку, який визначив перспективи її соціальної самореалізації шляхом актуалізації власного особистісного потенціалу [3; 5]. Питанням глибинного пізнання психіки присвячені численні роботи аналітичного напрямку, орієнтовані на особистісне зростання людини як передумови її професійного становлення [1; 2; 4; 7; 8; 9; 10].

Метою статті є висвітлення особливостей діалогічної взаємодії психолога з респондентом у психодинамічному підході за методом АСПП з ціллю пізнання впливу особистісної проблематики на самоактуалізацію суб'єкта.

Означене питання в цьому теоретичному дослідженні ми розкриємо в контексті одного із дієвих методів самопізнання і самокорекції – методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко у ракурсі психодинамічної теорії. Метод АСПП акцентує увагу на методології пізнання психічного у його цілісності (свідоме-несвідоме).

З метою пізнання несвідомого, в першу чергу, необхідно звернути увагу на динамічні та структурні аспекти психічного, запропоновані ще З. Фрейдом: Над-Я (Супер-Его), Я (Его) і Воно (Ід). Як зазначає Т. С. Яценко, у пізнанні цілісності психічного необхідно виходити з того, що наше знання постійно має зв'язок зі свідомим, тому пізнати несвідоме ми можемо лише одним шляхом – перетворенням його у свідоме [8]. З. Фрейд наголошував на важливості актуалізації «зорового мислення», особливо в практиці психоаналізу сновидінь. Разом з тим, самих лише зорових образів замало для пізнання несвідомого – необхідно виявити взаємозв'язки між символами, які є багатозначними, та вербальними аспектами мислення [7].

Мистецтво глибинного пізнання спрямоване на об'єктивування інформаційних еквівалентів. Останнє означає пошук чогось третього (тобто посередника) між сферами «свідоме-несвідоме» [8]. У даному контексті важливим є зауваження З. Фрейда, що шлях психоаналітичного пізнання прокладений «через поєднання із відповідними словесними уявленнями» [7, с. 18].

Тож, правильно побудований діагностико-корекційний діалог у процесуальній діагностиці, глибинній психокорекції сприяє здійсненню психоаналітичної інтерпретації.

Отриманий матеріал, представлений у психомалюнку, авторському малюнку чи сновидінні, «оживає» лише за тієї умови, коли психолог у процесі діалогу ставить запитання, даючи стимул (імпульс) до

візуалізації, самопрезентації психіки респондента. Результати багаторічної роботи наукової школи академіка Т. С. Яценко за методом АСПП неодноразово підтверджували тезу Тамари Семенівни про те, що «психіка знає все», включаючи й те, чого не знає свідоме Я суб'єкта. Крім того, психіка наділена мудрістю передавати у візуалізованій формі через психомалюнок високі матерії психологічного змісту.

Діагностико-корекційний діалог зорієнтований на слідування за феноменом психіки, а тому не має безпосереднього стосунку ні до однієї, ні до іншої сфер психіки. Робота здійснюється не зі складовими психіки, а з людиною, активність якої обумовлена потребами та мотивацією самовдосконалення, саморозвитку. А сам діалог спрямований не на налагодження особистих взаємин, а на інформаційний взаємообмін, що в сукупності сприяє здійсненню психоаналітичної інтерпретації.

Завдяки аналізу психологом вербально-невербального поведінкового фактажу людині надається допомога в адекватному усвідомленні власної особистісної проблеми (внутрішнього стабілізованого протиріччя), яка йому була невидима, і в цьому позначається вплив пралогічного мислення [9].

Особистісна проблема людини виражається в різноскерованості просоціальних поривів до самореалізації і глибинних ініціатив активності, що мимоволі протидіє просоціальним цілям. Останнє імпотує психіку, породжуючи відчуття нереалізованості, неспроможності. Це і представляє «особистісну проблему» (внутрішньо стабілізоване протиріччя), витoki якої суб'єкту невідомі. Тому їх необхідно розкрити, пізнати і навчитися розпізнавати їх прояви в реальному житті, для внесення психокорекційних змін в поведінку [9]. Такий процес має враховувати індивідуалізованість кожного учасника АСПП через те, що канву індивідуальної неповторності психіки можна порівняти лише з відбитком пальця.

При цьому логічно виникають деякі питання. *Перше запитання: за якими механізмами формуються внутрішні стабілізовані протиріччя і як вони заявляють про себе в діалогічній взаємодії психолога і респондента?* Виходячи з того, що після процесу витіснень доступ Я до передсвідомого блокується механізмом опорів за збереження інформаційного обміну із Супер-Его та Ід, *вербум* може співвідноситись лише з тією сферою, яка сформувалась внаслідок незреалізованості потягів Ід через дію цензури Супер-Его. Це один із аспектів формування передсвідомого [8].

Лише правильно побудований діалог сприяє розвитку діагностичних навичок та пробуджує мотивацію до глибинного пізнання та самопізнання. Прагнення респондента до самопізнання каталізується енергією витіснень і, водночас, пригальмовується механізмами опорів.

З огляду на це, в діагностико-корекційному процесі задається лінія спонтанної візуалізації психічного самим респондентом, що полегшує можливості асимілювання та поглиблення свідомого осягнення

тенденцій, яким підкорена його власна поведінка, що суперечить раціональним намірам.

Наступне запитання: які саме аспекти несвідомого будуть самотипно пробиватися «на поверхню»? Як відомо, енергія переживань сприяє переходу внутрішнього у зовнішнє. Енергетичним стимулом є ланцюг: задоволення-незадоволення. Емоція, відповідна принципу задоволення призводить до розслаблення, тоді як невдоволення зберігає потенціал – спонуки до активності та необхідності повтору дії. Умовно можна позначити задоволення як зниження енергії, а невдоволення, як підвищення енергії, що «проситься» реалізуватися в дії. Недарма ще З. Фрейд зазначав, що «енергію для творчості ми черпаємо у невдоволених потребах». Витіснені осередки Ід, з пріоритетом емотивно-слідових домінантностей, синтезуються в позадосвіднє, що й пояснює збереження в ньому потенціалу енергії невдоволених потреб людини. Тому об'єктивування несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується оживленням негативних, а інколи й драматичних, слідових ефектів, які знаходять символічно-образне втілення в процесі створення візуалізованих презентантів [8]. При цьому, важливо пам'ятати, що кожна емоція, яка вийшла на авансцену, наповнена своєю історією життя.

За К. Левіном, незавершений намір створює поле напруги. Беручи це до уваги, стає зрозумілим, що візуалізовані презентанти здатні латентно втілювати в собі інформаційні еквіваленти, що несуть семантику пережитих суб'єктом невдоволень та емотивних напружень. Звідси висновок, що процес трансформації змісту із несвідомої сфери у свідому торкається чуттєвої та емотивно-енергетичної сфер [10].

Навіть представники діяльнісного підходу, що віддають пріоритети зовнішній заданості активності суб'єкта, визнавали існування несвідомої сфери. Так, О. М. Леонтьєв, засновник теорії діяльності, пише: «На відміну від мети, мотиви актуально не усвідомлюються суб'єктом: виконуючи ті чи інші дії, ми в цей момент зазвичай не звітуємо собі в мотивах, що їх спонукають... нам не важко навести їх мотивування, але мотивування не завжди містить у собі вказівки на їх істинний мотив» [6, с. 201]. Несвідоме знаходить вияв у прихованому «другому плані» діяльності, на який вказував О. М. Леонтьєв.

Для введення цього «другого плану» в площину об'єктивного спостереження в груповій корекції використано предметні засоби («об'єктивний аспект діяльності»), що сприяють забезпеченню «наочної переконливості» для респондента логіки поведінкового матеріалу, з'ясування якої передбачає психоаналіз та інтерпретацію.

Третім може виникати запитання: як відбувається інтерпретація проміжних результатів процесу глибинного пізнання психіки?

Враховуючи неусвідомлюваність детермінації особистісних проблем, суб'єкт не в змозі їх адекватно сформулювати, тому цим

підходом не передбачено подання респондентом власної особистісної проблеми як відправного моменту глибинної корекції. Початком такого процесу є забезпечення спонтанності поведінки респондента, його діалогічна взаємодія із психологом та інтерпретаційний її аналіз, спрямований на виявлення логічної впорядкованості поведінкового матеріалу (емпірики) з метою пізнання первинних (глибинно-інфантильних) детермінант деструкцій поведінки.

У процесі АСПП виключаються формалізовані спроби інтерпретації проміжних результатів процесу глибинного пізнання психіки. Натомість ставиться завдання об'єктивування внутрішньої впорядкованості психіки, що самоплинно виявляє себе в невимушеній поведінці учасника процесу пізнання. Тобто, з поведінковими аспектами незмінно стоїть імпліцитний порядок буття психічної реальності, в той час як на рівні свідомого пріоритетність має декларована суб'єктом логіка [8].

Психодинамічна парадигма спирається (в емпіричній її частині реалізації) на архетипну здатність психічного до візуалізації, тобто перекодування ідеальних реалій зі збереженням «інформаційних еквівалентів». Проблема інформаційних еквівалентів швидше є заявленою, як одна з актуальних, аніж розв'язаною. Вирішення цієї проблеми прояснить характер взаємозв'язків між підструктурами психічного в їх архетипно-філогенетичній семантиці. При цьому важливо зауважити, що саме порушення взаємозв'язків між свідомим і несвідомим створює передумови для формування стабілізованої внутрішньої суперечливості психічного, що охоплює поняття особистісна проблема. Один бік такої суперечності не усвідомлюється, а інший, як правило, специфічно осуб'єктивується (викривлюється), що обумовлюється системою психологічних захистів. Саме це пояснює відсутність у глибинному пізнанні традиційної для деяких практик вербалізації учасником власної особистісної проблеми, яку він бажає вирішити [9]. Особистісна проблема людини пізнається в діагностико-корекційному процесі.

Психодинамічний ракурс бере до уваги асимілювання суб'єктом зворотної інформації (від психолога чи членів групи), яка репрезентує не готовий висновок (що спирається на математично-формалізовану процедуру), а наближення до логічної впорядкованості та індивідуалізованості його внутрішнього світу.

До поля дослідницької уваги, в межах психодинамічного підходу, потрапляє тільки той різновид несвідомого, який пов'язаний із механізмами витіснень та чинниками заборони (за участю механізмів опору) на повернення слідів до свідомості. Помічником глибинного психолога є його професійна здатність здійснювати діагностико-корекційний процес, зважаючи на активність суб'єкта в її мимовільній континуальності та індивідуалізації. Глибинне пізнання передбачає

інтерпретацію спонтанно-поведінкового матеріалу з метою визначення в ньому логічних взаємозв'язків.

Особливу значущість має розроблена Т. С. Яценко методика психоаналізу комплексу тематичних (авторських) малюнків, що сприяє різнобічній візуалізації рефлексії, яка стимулюється численністю тем [10]. Емпіричний матеріал у цьому випадку завдяки процесу предметного вираження мимовільної активності суб'єкта наближає глибинне пізнання до специфіки образності мови несвідомого.

Отже, метод АСПП спрямований на цілісне й системне пізнання психіки. На психокорекційних заняттях учасники активного соціально-психологічного пізнання, через об'єктивування несвідомих чинників (висвітлення внутрішніх суперечностей психіки та захисних заходів для їх маскування для свідомості), через рефлексивне опрацювання матеріалу отримують нову особистісно-значущу інформацію, яку іншим шляхом не можливо пізнати. Ефективна результативність пізнання обумовлюється когнітивним рівнем обробки отриманого групового матеріалу. Подібне самопізнання і психокорекція є необхідними передумовами внутрішньої гармонійності психіки та сприяють професійному саморозвитку і самоактуалізації особистості.

Зазначені аспекти методологічного обґрунтування засобів такого пізнання залишаються у психології недостатньо вивченими й очікують свого висвітлення як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Література:

1. Кляйн М. Психоаналитические труды. В 7 т. Т. 2. Любовь, вина и репарации и другие работы 1929-1942 гг. Ижевск, 2007. 386 с.
2. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. 1930. 344 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 400 с.
4. Ранк О. Бессознательное и формы его проявления. Психоанализ и русская мысль. Москва, 1994. 384 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. [Пер. с англ. Злотник М.]. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
6. Философия: энциклопедический словарь / [под. ред. А. А. Ивиной] А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2006. 1072 с.
7. Фрейд З. Я и Оно М. : Моттэм, 1990. 55 с.
8. Яценко Т. С., Глузман О. В., Усатенко О. М. Методологія професійної підготовки практичного психолога. Ялта : Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. 148 с.
9. Яценко Т. С. Методологические и практические проблемы глубинного познания психики / Электронный сборник материалов V Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи», м. Полтава, 27-28 квітня 2020 року. С. 197–235.
10. Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова. 2015. 280 с.

**ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ**

Кононова М. М., Ігнат'єва Л. Л.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

meershaum@ukr.net, yalana@ukr.net

Інноваційна спрямованість навчання зумовлює посилення наукової уваги до проблеми розвитку Я-концепції особистості на етапі підготовки до трудової діяльності, оскільки загальний образ «Я» та професійний зокрема, на переконання психологів, є основою успішного становлення спеціаліста, який прагне до саморозвитку й самоактуалізації.

Відомо, що Я-концепція тісно пов'язана із самосвідомістю особистості та є її продуктом. Багатоаспектність цього явища підкреслювали А. В. Петровський, В. І. Слободчиков, В. В. Столін та інші вчені, називаючи її, з одного боку, рухливим, плинним психологічним явищем, виразно залежним від зовнішніх умов та обставин, зміни ціннісних орієнтацій, рівня самосприйняття, а з іншого – стійким, системоутворювальним елементом, що відповідає за особистісне та професійне буття людини й зумовлює та контролює її поведінку, думки тощо [2].

Професійну самосвідомість називають центральним компонентом професіоналізму особистості, що формується на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності (І. С. Кон, О. К. Тихомиров, Л. Б. Шнейдер та ін.), тобто в період студентства.

Умовою формування позитивного образу «Я» в цей період вважають вибір професії відповідно до особистісного когнітивного, емоційно-вольового й поведінкового компонентів (Т. В. Алексєєва, Л. С. Бондар, Т. П. Вісковатова), які повинні функціонувати в єдності, оскільки невідповідність і руйнування зв'язків між ними зумовлюють формування помилкового уявлення про своє професійне «Я» й, відповідно, адекватне сприймання себе як спеціаліста певної галузі. З огляду на це, робимо висновок, що професійна самосвідомість формується на основі загальної самосвідомості особистості під впливом середовища навчання і спілкування в межах професійного осередку, активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Звідси професійну Я-концепцію варто розглядати одночасно як частину загальної Я-концепції людини й як продукт професійної самосвідомості [7].

Аналіз наукових джерел дозволив окреслити три найбільш традиційні позиції до визначення поняття «професійний розвиток вчителя»: з позиції розвитку і реалізації психічних функцій педагога (Л. І. Анциферова, І. М. Кондаков, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Мітіна та ін.);

професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (О. В. Андрієнко, С. Г. Вершловський, Є. Ф. Зеєр, Ю. М. Кулюткін та ін.); інтегрований підхід, що передбачає врахування особистісних і діяльнісних змін (В. О. Сластьонін, І. О. Сушко та ін.) [3].

Враховуючи відсутність єдиного підходу у трактуванні професійної Я-концепції особистості в науковій психолого-педагогічній літературі, в нашому дослідженні ми спираємося на визначення О. М. Шевцової, яка розглядає професійну Я-концепцію як продукт професійної самосвідомості людини, як динамічну систему взаємопов'язаних з емоційно-ціннісними переживаннями й оцінками та поведінково-регулятивними актами уявлень людини про себе як професіонала в контексті її професійної діяльності, кар'єри, конкретного професійного співтовариства, професійного становлення і розвитку [7].

Аналіз наукових даних свідчить, що професійна Я-концепція онтогенетично розвивається пізніше особистісної Я-концепції та має з нею спільні складові, однак структурні відмінності полягають у суб'єкті носія: Я-концепція відноситься до особистості в цілому, а професійна Я-концепція – до особистості як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому вона конкретизована й усвідомлена, є результатом адекватного самоусвідомлення особою себе як професіонала під впливом правил, моделей, вимог професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі у професійній діяльності, у своєму особистісно-професійному розвитку [1].

Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання залежить від адекватної самооцінки та Я-концепції, гармонії внутрішнього світу людини та відчуття власної гідності [4, с. 94], а також від сформованого позитивного образу обраної професії: її історії та значення в цей час, предмет, умови, засоби праці, вимоги, які ставить професія до людини, перспективи розвитку професії [5, с. 260]. На переконання С. О. Ренке, важливо, щоб студент мав чіткі уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

Порівняння студентом образу професії з власним образом «Я» забезпечує формування професійної ідентичності, формує позитивне ставлення до себе як суб'єкта реальної навчально-професійної та майбутньої професійно-виробничої діяльності [5, с. 261].

Сучасні вчені (Л. Г. Подоляк, О. С. Романова, А. К. Маркова, Л. Б. Шнейдер, Н. Ф. Шевченко, С. О. Ренке, В. І. Юрченко, В. О. Якунін та ін.) стверджують, що становлення професійної «Я-концепції» студентів проходить у кілька етапів:

- 1) етап професійного вибору – особистість визначається зі своїми професійними намірами і цілями та засобами їх досягнення;
- 2) етап професійної підготовки – в процесі засвоєння професійних знань і вироблення практичних умінь у студентства розвиваються

професійна свідомість і самосвідомість, професійно-значущі особистісні якості, а також готовність до професійної діяльності;

3) етап входження в професію – від набуття особистістю професіоналізму до її цілковитої професійної самореалізації, досягнення майстерності [6, с. 40].

За психологічними дослідженнями відомо, що формування, розвиток та зміцнення професійної Я-концепції студентів зумовлені рядом чинників (Г. В. Гарбузова):

1) внутрішніми: індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, темперамент, характер, здібності); особливості психічних процесів і властивостей (відчуття, пам'ять, емоції, уява); досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

2) зовнішніми: інформаційно-насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці; способи здобування професійної освіти; вимоги професії до людини; спеціально організоване навчання у закладі вищої освіти [5, с. 265].

Згідно досліджень, професійний розвиток особистості є нерівномірним і гетерохронним, і він безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. Науковець виділяє загальну тенденцію у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізація його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому [3, с. 117].

Основними умовами для розвитку професійної Я-концепції особистості, за О. М. Шевцовою, є:

1) стабільна психологічна готовність до самопізнання, саморозкриття й самозмінювання;

2) позитивна адекватна самооцінка свого професійного потенціалу;

3) усвідомлення залежності ефективності виконання професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку;

4) здатність та усвідомлення необхідності до бажаних професійно-особистісних змін [7, с. 16].

Відповідно до цього, передумовою професійного розвитку та професіоналізму вчені називають таке професійне Я, яке особистість будує в єдності самооцінки професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтацій, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, побудованих способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів [1, с. 14].

Отже, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку професійної Я-концепції досі не зовсім невирішена, існує багато підходів і теорій стосовно трактування цього поняття та його змісту, структури, проте, вважаємо, цю категорію варто розглядати в контексті професійного

становлення та розвитку особистості в цілому. Розуміємо, що професійна Я-концепція є специфічно організованою, осмисленою й актуалізованою системою, яка формується і розвивається під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників.

Література:

1. Білозерська С. І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості / Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2015. Вип. 2. С. 10–18.
2. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця / Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України. 2009. № 1-2. С. 150–155.
3. Кононова М. М. Професійний розвиток вчителя-дефектолога: концептуальні підходи до змісту і складників / Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2019. Вип. 17. С. 115–119.
4. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості / Вісник ПУДПУ імені К. Д. Ушинського. 2013. № 3-4. С. 89–94.
5. Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця / Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. С. 257–271.
6. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00. Київ, 2018. 223 с. Бібліогр.: С. 189–190.
7. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 2012. 21 с.

УДК 159.922.8:316.647.5

ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Кравченко О. Д.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
steps58@ukr*

У сучасному змінюваному світі, наповненому стрімкими суспільними перетвореннями, які часто супроводжуються не прогнозованими і напруженими ситуаціями, розмитістю ціннісних пріоритетів, об'єктивно ускладнюються процеси самовизначення і самоідентифікації особистості. Особливої гостроти вони набувають у

підлітковому віці, коли дитина починає опановувати цінності та закони дорослого світу і активно формується як суб'єкт соціальних стосунків.

На часі, нестабільне інтолерантне соціальне середовище посилює суперечності, притаманні підлітковому віку, що знаходить свій вияв у посиленні асоціальних форм поведінки підлітків, зокрема, зростанні жорстокості, насилля, підліткового екстремізму, поширенні шкільного булінгу тощо. Ці явища є свідченням того, що пошук підлітком власної ідентичності часто формується за спрощеною схемою «ми-вони», «своє-чуже-вороже», яка нівелює моральні межі по відношенню до Іншого. Тим самим актуалізується задача формування толерантності особистості у підлітковому віці, сензитивному до осмислення нормативно-ціннісного потенціалу духовних взаємин людей і розгорнутої орієнтації в загальнолюдських цінностях.

Формальне відношення до об'єктивно існуючих, «фактичних» (Б. І. Додонов) моральних цінностей (людської гідності, справедливості, прощення, співчуття, поваги, милосердя) автоматично не призводить до перетворення їх у особистісні. Це стає можливим лише тоді, «коли суб'єкт так чи інакше «запроектував» у своїй свідомості (чи «підсвідомості») оволодіння нею» [4, с. 11], коли він, разом з іншими, включається у практичну реалізацію цієї цінності. Завдяки цьому, у структурі особистості виникає та укорінюється особиста цінність – ідеальне уявлення про належне, що задає спрямованість її життєдіяльності і виступає джерелом смислів (Асмолов А. Г., Каган М. С., Леонтьєв Д. А. та ін.). Регулятивно вона виявляється через систему ціннісних орієнтацій, на основі усвідомлення сенсової значущості моральної цінності (норми), її емоційного «присвоєння» і готовності до її реалізації на практиці. Як зазначав С. Л. Рубінштейн, функцію орієнтиру поведінки, як важливу ціннісну функцію, здатна виконувати тільки визнана особистістю цінність [7].

Моральні ідеали, цінності і еталони, конкретизуючись через моральні принципи та стратегії, виявляють себе у нормах і правилах поведінки у різних ситуаціях і з різними людьми. Вони є «ціннісно-моральним стрижнем» різних видів самовизначення людини: життєвого, соціального, етнічного, особистісного, професійного, сімейного, оскільки для особистості «основна площа руху – морально-ціннісна» [5, с. 122].

Стосовно цінності толерантності, то її можна назвати, словами І.Канта, одним із загальних імперативів моралі, який дозволяє людині визначити/означити простір своєї життєдіяльності як морально-духовної. У ній фіксується багато вимірності і багатоманітності людської культури, діалогічна форма людського буття, внутрішня свобода до самовизначення, збереження себе як можливості і визнання

права Іншого на прояв його можливостей. Толерантність забезпечує не лише розуміння і прийняття «інакшості», а й самовиховання у собі здібності до самообмеження і формування ціннісного ставлення до Іншого з позицій рівного [1].

Вихідною фундаментальною умовою позиції толерантності є довіра до соціального світу і до самого себе (Ільїн Є. П., Купрейченко А. Б., Скрипкіна Т. П., Терелянська І. В., Титаренко Т. М. та ін.) Вона постає як суб'єктна властивість особистості, здатної до саморефлексії і довільної регуляції, самостійності і відповідальності у визначенні власної позиції в системі різноманітних стосунків і взаємодій. Завдяки довірі має місце, з одного боку, позитивне прогнозування поведінки інших людей і відкритість позиції до взаємодії з ними, а з іншого – можливість задоволення важливої для людини потреби у визнанні її «Я».

Формування толерантності у підлітковому віці дослідники розглядають у контексті особистісного зростання підлітка, становлення Я-концепції, розвитку моральної свідомості і самосвідомості, ґрунтовним переструктуруванням системи особистих стосунків (Алексєєва Ю., Бех І., Боришевський М., Булах І., Литвиненко О., Павленко В., Панасенко Є., Піроженко Т., Савчин М. та ін.). Це період активного відкриття, осмислення і емоційного «проживання» підлітком нового соціального і ментального досвіду, зумовлений віковими задачами соціалізації-індивідуалізації. Перед підлітком постає задача смислового узгодження фіксації на відмінностях із іншими і, в той же час, зосередження на визнанні іншої людини як «рівної». Такі якісно своєрідні і різноспрямовані процеси формування ідентичності і толерантності визначають толерантність-інтолерантність, у своїй сукупності, характеристиками підліткового віку [6], зумовлюючи його сенситивність до поступової категоризації ціннісного змісту відповідних моральних якостей.

Розвиток моральної свідомості і самосвідомості у підлітковому віці характеризується певною асинхронністю якісних змін когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових підструктур і переорієнтацією з егоцентрично зорієнтованого почуття дорослості в межах системи «Я» на двоцентричне переживання в системі «Я-Інший». Психологічним забезпеченням цього процесу виступає зростаюча моральна рефлексія підлітків, як здатність передбачати наслідки власних дій (як для себе, так і для інших), «осмислення і переосмислення взаємодій з точки зору належного і ціннісного» [2, с. 170]. В якості важливих умов формування толерантності підлітків, на наш погляд, виступають: толерантне освітнє середовище, сприятливі умови для формування позитивної особистісної ідентичності, включення образу Іншого, як такого, що бажає блага, у систему цінностей «Я-морального» підлітків.

З метою дослідження особливостей толерантності підлітків ми використали: опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. У. Солдатовою, О. О. Кравцовою, О. Є. Хухлаєвим, Л. А. Шайгеровою), «Тест комунікативної толерантності» (В. В. Бойко), «Методику діагностики соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс і Р. Даймонд). У опитуванні взяли участь 40 учнів старшого підліткового віку загальноосвітньої школи.

Узагальнені результати дослідження засвідчують, що переважна більшість підлітків (77,5%) мають позитивні толерантні настанови на соціальну взаємодію. Серед них, для 15% школярів притаманний високий рівень розвитку толерантності, що може характеризувати сформованість їх моральних орієнтацій на визнання і повагу інших. У 22,5% опитаних підлітків виявлені низькі показники, що демонструє недостатню розвиненість їх соціальної сензитивності і емпатії, можливу упередженість у міркуваннях, сприйнятті та реальному ставленні до людей, а також «недовірливої» позиції до соціального оточення загалом.

Аналіз показників комунікативної толерантності виявив дещо інший розподіл результатів: відсоток підлітків з високим її рівнем зростає до 41, а низький – діагностовано лише у 6% опитаних учнів. Отже, переважна більшість опитаних підлітків уміють орієнтуватися в соціальних ситуаціях і мотиваційно налаштовані позитивно на взаємодію у спілкуванні, що узгоджується з логікою розгортання значимих для них потреб і можливостей їх задоволення в умовах провідної діяльності (Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, Г. С. Костюк, В. Ф. Моргун, Д. І. Фельдштейн та ін.).

Порівняння показників загальної і комунікативної толерантності підлітків із різними характеристиками їх соціально-психологічної адаптованості подані нижче:

Рівні соціально-психологічної адаптованості	Загальна толерантність (х сер.)	Комунікативна толерантність (х сер.)	Прийняття себе (х сер.)	Прийняття інших (х сер.)
Гр. А (високий рівень)	69,0	48,0	68,0	57,0
Гр. Б (низький рівень)	58,0	55,0	51,0	46,0

Помітна істотна відмінність середніх оцінок загальної толерантності у виділених групах підлітків. Підліткам із високим рівнем соціально-психологічної адаптованості притаманні більш високі оцінки самоцінності власного «Я» і визнання цінності інших людей, що зумовлює, відповідно, більш чітку диференціацію їх позицій у межах системи «Я – Інші». Проте, співвідношення даних по комунікативній

толерантності має зворотній характер: вищі її показники виявлені серед підлітків із відносно низькою соціальною адаптованістю.

На наш погляд, це може пояснюватися, по-перше, пасивною позицією цих підлітків у сприйнятті соціальних впливів, переважанням екстернальної орієнтації в інтерпретації ними соціальних подій і власної поведінки, що зумовлює пасивне пристосування до інших як своєрідний спосіб захисту. З іншого боку, можна припустити, що у підлітків із високими показниками соціально-психологічної адаптованості наявна позитивна настанова на прийняття цінності Іншого не конкретизується у реальних ситуаціях і навичках комунікативної взаємодії. Це засвідчує необхідність цілеспрямованого розвитку навичок особистісно-сміслової рефлексії підлітків, як важливого механізму осмислення ними соціальної дійсності, адекватного дієвого позиціонування себе і сприйняття Іншого.

Література:

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. М.: Смысл, 1998. 135с.
2. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: моногр. / І. С. Булах. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. 340 с.
3. Ильин Е. П., Психология доверия / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. М.: Политиздат, 1978. 270 с.
5. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник. М.: Издательство Московского университета, 1980. 157 с.
6. Кравцов О. Г. Истоки становления и развития толерантной/интолерантной личности в подростковом возрасте / О. Г. Кравцов // Мир психологии. 2007. № 4. С. 57–64.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб: «Питер», 2000. 712 с.

УДК 159.98-051

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ВЛАСТИВІСТЬ ПСИХОЛОГА

Кравченко Т. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

tanya.ua0060@gmail.com

Організація процесу взаємодії психолога та клієнта має безпосередній вплив на ефективність діяльності психолога, яка відбувається через міжособистісну взаємодію. За неефективної взаємодії знижується результативність спільної роботи психолога та

клієнта, можуть виникати непорозуміння, конфлікти, комунікативні бар'єри.

У психологічній літературі виокремлюють значну кількість особистісних детермінант професійної компетентності психолога. До них відносять як професійно важливі якості для психолога (емпатія, самоконтроль, конгруентність, відповідальність, стресостійкість, рефлексія тощо), так і спеціальні здібності (комунікативні здібності; теоретичні та практичні здібності; творчі здібності). У контексті даного дослідження до уваги береться рефлексія як одна із найбільш важливих та вагомих особистісних детермінант професійної компетентності майбутнього психолога, яка впливає на встановлення продуктивної міжособистісної взаємодії.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль рефлексії у професійної діяльності психолога.

В. М. Дружинін говорив про те, що для психолога дуже важливою якістю є здатність адаптуватися до різних соціальних ситуацій. М. А. Амінов та М. В. Молоканов висловлюють свою думку щодо професійних властивостей психолога і виділяють: 1) розвинуті інтелектуальні здібності; 2) готовність до соціальних контактів; 3) емпатійність; 4) емоційна заразливність; 5) привабливість (атракція); 6) здатність до контролю своєї поведінки, до самоконтролю; 7) впевненість в собі в процесі прийняття рішень; 8) вміння підтримувати контакти; 9) стресостійкість в процесі спілкування [3].

На думку О. О. Бодалева, А. О. Деркача та Л. Г. Лаптева найбільш значущими психологічними якостями практичного психолога є: 1) стійкість до стресів; 2) вміння адаптуватися до різних умов і факторів діяльності; 3) аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень; 4) емоційно-вольова стабільність і терплячість; 5) емпатійність та рефлексивність; 6) загальна психофізична активність; 7) чуйність і проникливість [1].

За даними Т. А. Казанцева та Ю. М. Олійника для особистості психолога є важливими такі властивості: загальна інтелектуальність; спостережливість; моральність поведінки; розвинена інтуїція; емоційна стійкість; готовність до встановлення контактів; слухати та чути; аналітичне мислення; творчий склад розуму; багатий словниковий запас; раціоналізм; стриманість; емпатійність; рефлексивність; швидкість орієнтування в ситуації; емоційно-вольова стабільність тощо [2]. У своїх працях Т. А. Верняєва зазначає свій список важливих особистісних характеристик практичного психолога: 1) високий рівень загального і соціального інтелекту; 2) допитливість; 3) тактовність та чуйність; 4) об'єктивність, інтелігентність, динамічність та гнучкість поведінки; 5) вміння слухати; 6) доброзичливість та оптимізм; 7) відповідальність та організованість; 8) рефлексію та сенситивність;

9) вміле володіння невербальними засобами спілкування; 10) емоційну стабільність тощо [3].

Дослідження рефлексивних процесів стали предметом уваги багатьох науковців. С. Д. Максименко, В. І. Слободчиков вивчали роль рефлексії у становленні суб'єктності особистості. В. В. Давидов, С. Ю. Степанов та І. М. Семенов дослідили рефлексію у процесах мислення. М. І. Найденов та Л. А. Найденова запропонували концепцію груп рефлексії. А. В. Карпов розробив структурно-поліпроцесуальний підхід до розгляду рефлексії як унікальної властивості, яка забезпечує процес репрезентації психіці свого власного змісту. В. О. Лефевр розглядає рефлексію як базовий механізм саморегуляції психічної активності. Зокрема, він зазначає, що саме цей процес надає змогу людині наче спостерігати «збоку», стати в позицію спостерігача [4]. А. С. Шаров висловлює думку про те, що рефлексивні процеси тісно пов'язані із самоорганізацією інтенціональної психічної активності, що здійснюється на свідомому та несвідомому рівнях психіки для досягнення синергізму у процесі взаємодії людей [5]. На думку О. Г. Мирошник, регуляція психічної активності забезпечується сформованим патерном рефлексивних процесів. Патерн визначає психологічні кордони, які особистість враховує під час своєї активності, та виконує функцію зв'язування та збирання меж «Я» у людині [4]. Г. П. Щедровицький виокремлює такі функції рефлексії: 1) дослідження (або реконструкція) ситуації; 2) саморегуляція поведінки (усвідомлення власної позиції в ситуації, що склалася і свого вкладу в діяльність, способу діяльності, виявлення труднощів в діяльності і встановлення їх причин, регуляція діяльності та мислення; 3) функція оцінки діяльності та її результатів; 4) оцінка себе, свого вкладу в діяльність, своєї позиції в ситуації, що склалась; 5) функція критики (способу діяльності, старих норм); 6) перенормування діяльності [6].

Більшість науковців зазначають необхідність системного аналізу рефлексії, тобто аналізу її структурних складових та зв'язків між ними. Узагальнюючи підходи можна сказати, що феномен рефлексії розуміють як здатність людини до самоаналізу, самостійності осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом та складовою розвинутого інтелекту людини та здатністю до відображення станів іншого.

Отже, виходячи із системного розуміння природи рефлексії можна сказати, що рефлексивні процеси обслуговують сферу професійного мислення психолога, особливості його комунікації та взаємодії з клієнтом та сферу його професійної самосвідомості.

Використовуючи класифікацію функцій рефлексії за Г. П. Щедровицьким, спробуємо визначити їх зміст щодо роботи практичного психолога.

1. Рефлексія допомагає психологу сформулювати очікувані результати, визначити мету та завдання роботи, ступінь відповідальності за результати, а також проводити поточну корекцію свого професійного шляху. Обмірковування професійних ситуацій становить основу рефлексії в діяльності психолога.

2. Розвивається здатність розуміти внутрішній світ особистості клієнта, спостережливість до зовнішніх проявів поведінки, що допомагає знаходити оптимальний підхід до іншої людини.

3. За умови розвинутої рефлексії особистість психолога характеризується емоційною врівноваженістю, впевненістю в собі, готовністю діяти в ситуаціях з невизначеним результатом та вміння знаходити нестандартні шляхи вирішення професійних завдань.

4. Варто також зазначити, що спілкування в діяльності психолога відіграє одну із найважливіших ролей. Спілкування є ефективним у випадку, якщо воно засноване на рефлексії. У такому випадку учасники діалогу інтерпретують для себе ситуацію спілкування стосовно один одного. Рефлексивні процеси можуть відігравати роль в аналізі всіх складових спілкування, за умови якщо у партнерів по спілкуванню ці рефлексивні процеси достатньо розвинені.

5. Особливе місце надається процесам рефлексії у породженні нових смислів щодо сприймання себе та власних ставлень до професійної діяльності. За допомогою рефлексії у психолога формується готовність до об'єктивного, неупередженого погляду на себе, на свій внутрішній світ і на оточення.

Рефлексія є важливою не тільки як процес або механізм психіки, який забезпечує самопізнання, критичність до власного досвіду, вміння зрозуміти себе, свої дії, отримані знання тощо. Рефлексивні процеси забезпечують особистості психолога розуміння того, як протікає його професійна діяльність, надає змогу прогнозувати результат та коректувати відповідно до нього свої дії.

Самоаналіз за допомогою рефлексії допомагає особистості психолога будувати стосунки з клієнтами; побачити все, що відбувається наче з боку, очима інших. Так, під час взаємодії відбувається зміна уявлень про суб'єкт спілкування на більш адекватні для конкретної ситуації; вони актуалізуються, коли виникають протиріччя між уявленням про суб'єкт спілкування та новою інформацією про нього, яка здобувається за період взаємодії.

Література:

1. Бодалев А. А., Деркач А. А., Лаптев Л. Г. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. 640 с.

2. Казанцева Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. Т.23. №6. С. 51–59.
3. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Н. Карандашев. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 430 с.
4. Мирошник О. Г. Емпіричне дослідження рефлексії та професійно значущих властивостей особистості педагога / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. 2017. № 2 (12). С. 280–291.
5. Мирошник О. Г. Рефлексивність та регуляторний потенціал особистості // Психологія і особистість, 2020. №2 (18) С. 234–246.
6. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. 2005. Т. 5, № 1. С. 71–92.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Кузенко В. Ю., Кононова М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

valentina.kuzenko@ukr.net, meershaum@ukr.net

Становлення особистісної зрілості є тривалим, складним і динамічним процесом, що характеризується своїми особливостями на кожному віковому етапі. Особливо значущим у становленні особистісної зрілості є підлітковий період, оскільки в цьому віці накопичуються психологічні резерви, що підводять самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в період дорослості.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження проблеми становлення особистісної зрілості старших підлітків та виявлення факторів впливу на цей процес, який ґрунтується на функціонуванні рефлексивних механізмів, виступає провідним фактором актуалізації тенденцій самовизначення як вікової характеристики внутрішнього світу старших підлітків.

Мета повідомлення – зробити теоретичний аналіз психологічних особливостей становлення особистісної зрілості старших підлітків.

Важлива особливість психічного розвитку в старшому підлітковому віці полягає в тому, що нова соціальна ситуація розвитку – необхідність визначити своє місце в житті як головний компонент даної ситуації – приводить до формування нової і центральної для цього віку духовної потреби – потреби у власному життєвому і професійному самовизначенні. Лише у старшому підлітковому віці,

завдяки новій соціальній ситуації розвитку, проблема планування свого майбутнього стає актуальною і визначає її думки і переживання.

Особистісне самовизначення випускників загальноосвітніх середніх шкіл неодноразово досліджувалося і педагогами, і психологами, і соціологами. Проте, це не вичерпує всієї проблематики становлення життєвої і професійної перспективи особистості.

Становлення системи самовизначення, ціннісних орієнтацій – це складний довготривалий процес, реалізація якого відбувається протягом усього життя під впливом навчання, виховання, який охоплює і весь період професійної діяльності особистості учня [2].

Якщо освіта – це формування системи знань, навчання – формування системи вмінь, то виховання є процесом формування системи установок, ціннісних орієнтацій. Всі ці процеси взаємопов'язані і взаємопроникаючі, без них неможливе цілісне самовизначення старших підлітків [1].

У психологічній літературі немає єдиної думки про особистісне самовизначення старшокласника. Одні автори (Б. Г. Ананьєв, М. І. Бобнева, В. А. Ядов) вважають, що особистісне самовизначення виступає внутрішнім регулятором поведінки і опосередковане мотивами.

На сучасному етапі розвитку, коли формування особистості людини стало не лише важливою метою, але й необхідною умовою створення нового суспільства, проблема становлення особистісної зрілості все помітніше висувається на перший план. Особливої актуальності набуває, у цьому зв'язку, знання людиною самої себе. Принципово змінюється ставлення до власної особистості. Усвідомлення себе як неповторної, з власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами та оцінками. Це поєднується з високим рівнем розвитку самосвідомості.

Основний психологічний здобуток у підлітковому віці – відкриття для себе власного внутрішнього світу. Зовнішній, фізичний світ виступає тепер лише однією з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне «Я». Процес відкриття власного «Я», як відомо, складний і внутрішньо суперечливий. Несподівано виявляється, що «внутрішнє «Я» не збігається з «зовнішньою» поведінкою, внаслідок чого актуальною стає проблема самоконтролю. Невизначеність, недостатня диференційованість, розмитість «Я» в цьому віці зумовлюють почуття стурбованості й внутрішньої порожнечі, яку слід чимось наповнити, що, у свою чергу, породжує посилення потреби у спілкуванні та одночасне зростання його вибірковості, посилення потреби у відокремленні від інших.

Процес розвитку підліткової самосвідомості включає прояви особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності та

цінності. Найбільш глибоко і детально ця проблема проаналізована в роботах Е. Еріксона, який розглядає підлітковий вік, передусім, як кризу ідентичності, яка полягає у послідовності соціальних, індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій й самовизначень.

Важливим моментом стає формування почуття дорослості. Виявляється закономірно підвищений інтерес до психологічних проблем самопізнання – відкриття власного «Я». Розуміння людини як особистості дозволяє говорити про те, що пізнання може здійснюватись через різноманітні форми зв'язку її «Я» з «Я» інших людей. Ще Г. Олпорт зауважував, що зріла людина має широкі межі «Я». Вона може подивитися на себе «з боку», дати оцінку своїм діям, вчинкам, бачити цілісну картину оточуючого, демонструє здатність до самопізнання, бачить речі такими, якими вони є, характеризується емоційною стабільністю.

Конкретизуючи ці вихідні положення загального характеру, необхідно підкреслити, що будучи суб'єктом спілкування і пізнання інших людей, особистість стає суб'єктом самопізнання в спілкуванні з тими людьми, яких вона виділяє на основі ціннісного фактору, зокрема, таких особистісних якостей, як відповідальність, самостійність, самоствердження та ін.

Приймаючи до уваги результати досліджень [1; 3], присвячених проблемі становлення основних складників структури особистісної зрілості старших підлітків (а саме: визначення основних параметрів особистісної зрілості) зупинимося на аналізі тієї сторони виділення досліджуваними свого «Я», яка складає інтерес в рамках предмета нашого дослідження.

Процес особистісного розвитку людини широкий і багатогранний. Ми розглядаємо лише той бік, від якого залежить не тільки діяльність, але й можливість становлення особистісного «Я». Ми не вважаємо, що для розвитку особистості існують будь-які обмеження, а тому ми будемо говорити про ранній підлітковий вік, як один із періодів розвитку особистісної зрілості.

Такий вибір зумовлений особливостями соціальної ситуації розвитку в цьому віці, зокрема, потребою старших підлітків у соціальному і професійному самовизначенні, задоволення якої передбачає знання особливостей своєї особистості, своїх актуальних і потенційних можливостей. Очевидно, що становлення і відкриття «Я» у старшому підлітковому віці можливе лише через спілкування зі значущими для них людьми. У процесі цього формуються основні структурні компоненти особистісної зрілості старших підлітків. Результати змістовного аналізу дослідження структури особистісної зрілості старших підлітків свідчать про те, що домінуючою тенденцією їх самосвідомості виступає пошук персональної ідентичності, встановлення готовності «Я» = «Я». Оволодіння внутрішнім світом,

становлення «самості» (як виділення і структурування «Я») знаходять своє вираження в підліткових судженнях про власні особистісні якості, риси характеру, які відображають спрямованість свідомості «на себе», на пізнання і переживання «Я». Результати емпіричних досліджень свідчать про те, що підліток бачить себе особистістю, яка характеризується певними якостями (відповідальність, самостійність, впевненість у собі, комунікабельність та ін.). Ці судження свідчать про достатньо високий рівень узагальненості про себе, перевагу синтетичних особистісних характеристик, виділених із контексту конкретних ситуацій. Це відображає основні тенденції становлення індивідуальної цілісності особистості, здатної до протиставлення «Я» певним цінностям, що достатньо широко висвітлено у психологічній літературі і виділяється в якості вікової характеристики даного періоду розвитку самосвідомості особистості [1; 2; 3].

Характерно, що виділення підлітками власного «Я», як незалежного і унікального, відбувається шляхом співвідношення себе з характерними для даного віку визначеними формами відносин, в яких створюються умови апробації індивідуальності. Результати дослідження свідчать, що усвідомлення підлітками свого «Я» відбувається, перш за все, через систему міжособистісних стосунків, яка характеризується високою суб'єктивною значущістю протягом усього періоду, який розглядається.

Психологічна готовність до самовизначення передбачає формування у старших підлітків певних психологічних механізмів, які забезпечують їм в подальшому свідоме, активне, творче життя. Активність особистості в пошуку життєвих цілей та їх реалізації стимулюються багатьма чинниками. Матеріальним джерелом такої активності є вся багатогранність зовнішнього світу. Активність особистості в здійсненні цілепокладання проявляється як здібність до оптимального балансу між бажаним і необхідним, особистим і соціальним. У різноманітних стратегіях особистість здійснює індивідуальний спосіб реалізації своєї активності, при якому відбувається розподіл ініціативи і відповідальності. А тому старшокласники, які вдало поєднують ініціативу і відповідальність, постійно прагнуть до збільшення життєвого простору.

Таким чином, особистісна зрілість – це принципова здібність особистості, що реалізується в різних життєвих умовах, обставинах; це здатність до об'єднання своєї індивідуальності з умовами життя, до відтворення і розвитку. Для кожної особистості характерний свій неповторний спосіб життя, спосіб його організації, з одного боку, оцінювання, осмислення з іншого. Особистісна зрілість – це формування свого способу життя і постійне узгодження своєї особистості з індивідуальними можливостями, потім з тими, які виробляються протягом життя.

Література:

1. Гришук О. П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах учбової діяльності. Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 8. С. 19–25.
2. Кононова М. М. Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019. 364 с.
3. Штепа О. С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 5. С. 24–31.

УДК 159.922.76-056.3

СТРЕС-ДОЛАЮЧА ПОВЕДІНКА СІМЕЙ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Кучма Т. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
tkucma71@gmail.com*

На розвиток і становлення сім'ї досить сильно впливають динамічні процеси в житті сучасного суспільства. Сучасний підхід до сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, розглядає її як реабілітаційну структуру, яка з самого початку володіє потенційними можливостями для створення максимально сприятливих умов для розвитку та виховання дитини.

Сім'ї, в яких виховуються діти з психофізичними порушеннями, живуть під вантажем численних проблем. Це ускладнює сімейну атмосферу. Не всі батьки виявляються здатними прийняти недугу дитини і адекватно реагувати на її проблеми, що постійно виникають в процесі життя.

Огляд сучасних наукових досліджень свідчить, що в процесі подолання пролонгованого стресу у сім'ї, викликаного кризовою ситуацією внаслідок дитячого психофізичного порушення, провідне місце належить копінгу.

Мета – розкрити особливості стрес-долаючої поведінки сімей з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Дослідження стрес-долаючої поведінки (коінг-поведінки), копінг-стратегій ставали предметом наукових розвідок таких вчених, як: Р. Лазарус, С. Фолкман, М. Перрес, Р. Мартін, В. І. Шебанова та ін. Особливості копінг-стратегій батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку вивчали М. С. Голубєва, С. М. Моїсєєва, І. О. Куваєва, М. А. Зав'ялова, А. А. Нестерова, Н. А. Ковалевська, А. І. Сергієнко та ін.

Копінг, на думку А. Маслоу виявляється у готовності індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість вміння використовувати певні засоби для подолання стресу [3].

Важкі життєві ситуації перевіряють сімейну систему на міцність. Існує особлива якість родини, так звана «стійкість», яка дозволяє їй формуватися і підтримувати стійкі патерни функціонування під впливом стресу. Даний термін перекладається по-різному: еластичність, здатність сім'ї швидко відновлювати сили у разі невдачі, травми. Не всі члени сім'ї однаково вразливі до стресу, не всі вміють швидко відновлювати душевні і фізичні сили, «одужувати» після невдачі, травми, утримуватися на поверхні, зберігаючи душевну енергію, життєрадісність та інші позитивні якості. Деякі сім'ї стають жертвами ситуації і змінюються в сторону дисфункціонального стану, ніколи не «одужують», не оговтуються від стресу.

Адекватне сприйняття проблем, пов'язаних з вихованням в сім'ї дитини з відхиленнями у розвитку, досягається не відразу і не всіма батьками. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація надає психогенний, фруструючий вплив на психіку батьків проблемних дітей і опосередковано негативно впливає на їх ставлення до дитини. Одні батьки переносять вплив стресу дуже важко, і трагічність ситуації ламає їхні долі. Інші знаходять в собі сили протистояти виниклим труднощам, вміють самореалізуватися і досягають максимальних успіхів у соціалізації дитини. Таким чином, виявляється, що при подібних варіантах фрустраційного навантаження реактивні здібності і адаптаційні можливості у різних батьків проявляються по-різному [3].

Отже, сім'ї можуть по-різному реагувати на стрес. Способи (стратегії і стилі) функціонального, або продуктивного, копінга сім'ї в стресовій ситуації зазвичай включають:

- 1) пошук інформації, розуміння стресової ситуації, події;
- 2) пошук соціальної підтримки від близького оточення, родичів, друзів, сусідів, інших людей, що знаходяться в подібних ситуаціях;
- 3) гнучкість сімейних ролей;
- 4) оптимізм, віра в найкраще;
- 5) налагоджена комунікація;
- 6) включеність всіх членів сім'ї у вирішення проблем, труднощів та ін. [2].

Визначено, що в батьків дітей з інтелектуальними порушеннями копінг більше спрямований на емоції, втечу, що виявляється у зниженні соціальної активності таких сімей. У міру дорослішання дитини проблемно-орієнтований копінг-стратегії змінюються на емоційно-орієнтовані, уникаючі або конфронтаційні [1].

У той же час, І. О. Куваєва та М. А. Зав'ялова подають дані про відсутність виражених відмінностей у життєстійкості, психологічному

благополуччі та копінг-стилях матерів дітей з типовим розвитком та матерів дітей з обмеженими можливостями здоров'я, але емпірично доводять використання цими групами жінок різних ресурсів для підтримання психологічного благополуччя: першим у цьому допомагає впевненість у власних силах, а другим – соціальна підтримка близьких і друзів [4].

В той же час, у батьків здорових дітей копінг-ресурсами є більш виражені такі особистісні якості і характеристики, як активна соціальна позиція, конформізм, емоційна стабільність, радикальна поведінка, висока самооцінка й оптимізм, завдяки чому вони відмовляються від уникнення проблем, не використовують емоційно-експресивні реакції і схильні до проблемно-фокууючого стилю копіngu й соціальної підтримки.

Ресурсний підхід до вивчення копінг-стратегій передбачає детальний розгляд комплексу зовнішніх (середовища) і внутрішніх (суб'єкта) характеристик, що допомагають більш успішно адаптуватися до життєвих труднощів (М. Селігман, В. А. Бодров, М. А. Холодна, Є. А. Сергієнко, С. А. Хазова, С. Хоббол). Науковці стверджують, що копінг-ресурсами може бути все, що людина використовує для опанування в складних ситуаціях: когнітивні, соціальні, ціннісні, особистісні, матеріальні, світоглядні засоби і можливості. Вони розвиваються в людини навіть до появи стрес-чинника, а під час дії останнього активізуються. Вплив пролонгованого чи екстремального стресу, безумовно, викликає виснаження ресурсних можливостей та призводить до виникнення депресивного стану, використання непродуктивних стратегій долаючої поведінки, що особливо характерно для батьків дітей з психофізичними порушеннями.

Погоджуємося з думкою науковців, що успішність опанування сім'ї із труднощами пов'язана зі ступенем задоволеності відносинами в сім'ї і узгодженості ціннісних орієнтацій подружжям [1; 5].

Тож, здатність сім'ї, в якій виховуються діти з особливими потребами, протистояти силам, що порушують її внутрішню рівновагу залежить від розвитку і сформованості копінг-ресурсів батьків. Спільне сімейне опанування виступає не тільки як спосіб, необхідна умова подолання важких, стресових ситуацій в сім'ї, але і як найважливіший ресурс, завдяки якому сім'я залишається життєздатною і здоровою, може характеризуватися кращим психологічним і фізичним самопочуттям подружжя, високою задоволеністю життям і сімейними відносинами, кращою соціальною адаптацією і стабільністю відносин.

Експериментальне дослідження особливостей прояву стрес-долаючої поведінки у сімей з дітьми з психофізичними порушеннями представляє науковий інтерес і практичну значущість в контексті психологічної допомоги даним сім'ям.

Література:

1. Гостунская Я. И. Особенности совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта / Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. журн. 2018. № 5. С.376–377.
2. Кононова М. М., Кучма Т. В. Сутність стресу як психологічної категорії / Науковий журнал «Молодий вчений», 2021. С. 28–33.
3. Кононова М. М., Кучма Т. В. Копінг-поведінка у подружніх пар з дітьми з психофізичними порушеннями: теоретичний аналіз / Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: Збірник тез наук. робіт сучасн. Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 9–12.
4. Куваева И. О. Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 4 (168). С. 105-111. Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/54425>
5. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2018. 235 с. Бібліогр.: С.191–206.

УДК 159.923.2-053.6

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ У ПРОЦЕСІ ТРЕНІНГУ

Лавріненко В. А.

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

lavrinenko.vitaliy@gmail.com

За умов суттєвих змін у суспільстві, що відображають переорієнтацію цінностей, комерціалізацію життя та плюралізм ідей, відбувається поширення молодіжних субкультур, у яких підлітки отримують соціальний досвід та самореалізуються. Комунікативний досвід підлітка, отриманий внаслідок активної участі у діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його ціннісно-сміслової сфери, розкриваючи виражені ознаки смисложиттєвої кризи.

Ефективне подолання ціннісно-сміслової кризи підлітків із неформальних об'єднань часто вимагає психологічного супроводу, оскільки вони характеризуються більш вираженими та генералізованими ознаками даної кризи, порівняно з іншими підлітками. До того ж, сам факт вступу до неформальних об'єднань часто і є проявом вираженої ціннісно-сміслової кризи молоді особистості і виступає своєрідним шляхом її подолання.

Особливості впливу субкультур на становлення ціннісно-смислової сфери особистості підлітка представлені в межах таких наукових пошуків вчених: 1) вивчення загальних засад впливу субкультури на становлення ціннісно-смислової сфери неформалів (О. А. Ліщинська, Н. В. Мокич, Н. В. Мужанова, В. Р. Павелків); 2) розкриття особливостей смислової сфери, цінностей і комунікації підлітків-представників романтико-ескапістських субкультур (М. В. Гриньова, Л. Д. Заграй); 3) вивчення характеристик ціннісно-смислової сфери представників агресивних субкультур (М. О. Белашова, О. В. Товканець, В. І. Мироненко); 4) означення ідентифікаційних механізмів підлітків у середовищі субкультури (Л. Д. Тодорів, Н. І. Яворська). У дослідженні В. Р. Павелків [2] висвітлюється сутність впливу деструктивного середовища молодіжних субкультур на особистість підлітка. Автор зауважує, що деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на підлітка через два канали зв'язку: дію сил групи як цілісної системи та сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти. Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції підлітка у молодіжну спільноту. Натомість, К. В. Седих та В. Ф. Моргун [3] розглядають активність підлітків у неформальних об'єднаннях більшою мірою як стихійний процес, що виступає особливим способом соціалізації та подолання «протекторату дорослих». Разом із тим, залишається остаточно не вирішеним питання стосовно розширення спектру методичних процедур, спрямованих на покращення показників ціннісно-смислової сфери підлітків-неформалів та подолання у них смисложиттєвої кризи.

Мета даної публікації – описати динаміку показників смисложиттєвих орієнтацій підлітків-неформалів у процесі апробації програми розвитку ціннісно-смислової свідомості.

Дана публікація відображає окремі аспекти комплексного емпіричного дослідження впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смислової сфери підлітків. У ньому взяли участь 312 респондентів – учнів віком від 12 до 15 років загальноосвітніх навчальних закладів та закладів професійної освіти міста Полтави. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «рокери», «панки», «репери». До складу контрольної групи обрані 156 підлітків, які не входять до неформальних груп. Результати дослідження засвідчили, що підлітки із неформальних об'єднань, переважно, характеризуються погано структурованою та дифузною системою ціннісно-смислової свідомості, що виражається у спрощеній

інтерпретації подій оточуючої дійсності, соціальної дійсності, вчинків інших людей, непослідовності їх соціальної поведінки та міжособистісних стосунків. Їм характерна виражена смисложиттєва криза, порушення сприйняття себе та відсутність чіткої системи смисложиттєвих настанов (В. А. Лавріненко [1]). Виходячи з окреслених вище особливостей ціннісно-смыслової сфери підлітків-неформалів, її залежності від структурних і змістовних характеристик субкультур доцільним виступає запровадження певних заходів з метою її розвитку. Це передбачає здійснення корекційно-розвивального впливу у двох напрямках: 1) сприяння усвідомленню підлітками системи власних цінностей та смислів на основі подолання проявів беззмістовності та ізоляції; 2) сприяння усвідомленню ролі субкультури у формуванні ціннісно-смыслової свідомості підлітків.

З цією метою нами створена корекційно-розвивальна програма, що базується на провідних принципах екзистенційно-гуманістичного підходу в психології. Метою програми є формування якісно нового рівня ціннісно-смыслової свідомості молоді особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного «Я» й соціальної дійсності з урахуванням дискурсів субкультури, що виступатиме основою для переорієнтації системи цінностей, вироблення нових смислів, мотивів, зміни процесів цілепокладання. Дана програма складається з 13 занять, що об'єднані у п'ять модулів – «Вступна частина» (1 заняття), «Усвідомлення власної системи цінностей і смислів у взаємодії» (4 заняття), «Конструювання системи нових смислів і цінностей на основі усвідомлення свободи, ізоляції та беззмістовності» (4 заняття), «Взаємодія в неформальних об'єднаннях як чинник розвитку ціннісно-смыслової свідомості підлітків» (2 заняття), «Частина інтегрування досвіду» (2 заняття).

В апробації програми приймали участь 30 підлітків-представників експериментальної групи, обраних за допомогою процедури рандомізації. У якості показників оцінки ефективності апробації корекційно-розвивальної програми обрано показники смисложиттєвих орієнтацій, вираженості смисложиттєвої кризи та структурної організації системи смислів. У даній публікації відображена динаміка показників смисложиттєвих орієнтацій та кризи, що досліджено за методиками «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (Д. О. Леонтьєв) та Опитувальник смисложиттєвої кризи (К. В. Карпинський).

За результатами порівняння діагностованих до та після тренінгу виявлено, що у результаті впровадження програми у підлітків експериментальної групи показник осмисленості життя підвищився ($t=2,35$, $p\leq 0,01$), а показник смисложиттєвої кризи зменшився ($t=2,096$, $p\leq 0,01$). Отже, участь підлітків у корекційно-розвивальній програмі мала позитивний вплив на осмисленість життя та інтегрування ціннісно-смыслової свідомості.

Аналіз показників підсумкового дослідження засвідчив, що показники смисложиттєвих орієнтацій ($t=0,98$) та смисложиттєвої кризи ($t=1,023$) в експериментальній групі після проходження тренінгу та в контрольній при повторному дослідженні не мають статистичних відмінностей. Тобто, за результатами проходження тренінгу, ціннісно-смыслова свідомість неформалів стала більш структурована, рівень осмысленості життя підвищився, а показник смисложиттєвої кризи зменшився, що наближає дані показники в експериментальній групі до показників контрольної.

Така закономірність доведена нами, також, результатами порівняння показників досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні. За результатами проведення тренінгу показники осмысленості життя в експериментальній групі не мають суттєвих відмінностей із показниками смисложиттєвих орієнтацій ($t=1,212$) та смисложиттєвої кризи ($t=0,988$) контрольної групи при першому тестуванні. Тобто, порівняння результатів двох тестувань і двох групах дає підстави стверджувати, що показники осмысленості життя підлітків контрольної групи не змінилися при першому та другому дослідженні, а експериментальної – змінилися. Тобто, до початку тренінгу підлітки-неформали мали виражені показники дезорганізації смислової сфери, а по її закінченні – наблизилися до показників контрольної групи та набули ознак більш гармонійного функціонування смислової сфери.

Отже, зважаючи на низький рівень осмысленості життя, виражені ознаки смисложиттєвої кризи та порушення ієрархії та зв'язаності показників ціннісно-смыслової сфери представників субкультур розроблено програму розвитку ціннісно-смыслової сфери підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду. Результати апробації даної програми засвідчили її ефективність шляхом підвищення осмысленості життя неформалів при зменшенні проявів смисложиттєвої кризи.

Разом із тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблем впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смыслової сфери підлітків та розробки методичних засобів її оптимізації. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з емпіричним досягненням закономірностей інтегрованого функціонування особистості підлітка-неформала відповідно до превалюючої ролі неформальної взаємодії у розвитку ціннісно-смыслової сфери молодшої особистості.

Література:

1. Лавріненко В. А. Особливості ціннісно-смыслової свідомості підлітків із неформальних об'єднань. *Психологія і особистість*. 2015. № 2. Ч. 1. С.168–185.

2. Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис.... докт. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», 05 – соціальні та поведінкові науки (053 – психологія). Рівне, 2019. 360 с.
4. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. 3-е вид. К.: Видавничий дім «Слово», 2019. 272 с.

УДК 159.923.2

СТРУКТУРА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ: СУЧАСНІ ТА КЛАСИЧНІ ПІДХОДИ

Лазеба Є. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

jane2017@ukr.net

Актуальність дослідження даної теми зумовлена соціальними та економічними змінами у суспільстві. Суб'єктивне благополуччя окремо взятої людини безперечно впливає на благополуччя населення нашої держави в цілому та є одним із основних напрямків соціально-економічної політики країни. Розуміння поняття та структури суб'єктивного благополуччя має важливе значення для створення та підтримки здорового, ефективного суспільства.

Метою дослідження є узагальнення та систематизація основних підходів структури суб'єктивного благополуччя.

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) зазначено, що здоров'я – це стан фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів. Розуміння поняття благополуччя сприятиме у майбутньому становленню основної якості людського життя – фізичного та психічного здоров'я. Саме ж благополуччя зумовлено самооцінкою і почуттям соціальної приналежності [5].

Позитивна психологія сьогодні, особливо у західних країнах, набуває стрімкого поширення, як напрям психології, спрямований на вивчення індивідуальних властивостей та проявів особистості. Ключовими поняттями цього напрямку стали такі поняття як «щастя» (Happiness), «задоволеність життям» (Life Satisfaction), «суб'єктивне благополуччя» (Subjective Well-Being, SWB), «якість життя» (Quality of Life), «процвітання» (Flourishing).

Найбільша кількість наукових досліджень зосереджена на вивченні саме суб'єктивного благополуччя. Переживання почуття благополуччя є важливим для кожної людини та займає основне місце в суб'єктивному життєвому просторі особистості.

Науковці тисячоліттями обговорювали природу щастя, але нещодавно вчені виявили, що щастя означає різні речі. Три основні компоненти щастя (суб'єктивного благополуччя) – це висока задоволеність життям, часті позитивні почуття та рідкісні негативні почуття (Diener, 1984). «Суб'єктивне благополуччя» – це позначення, яке вчені присвоюють різним формам щастя, взятих разом.

Таблиця 1 – Три компоненти суб'єктивного благополуччя

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Приклади	Причини
Задоволеність життям (Life Satisfaction)	Я вважаю, що моє життя чудове Я задоволений своєю роботою	Хороший дохід Досягнення своїх цілей Висока самооцінка
Позитивні почуття (Positive Feelings)	Насолоджуватися життям Любити інших	Підтримка друзів Цікава робота Екстравертна особистість
Низький рівень негативних почуття (Low Negative Feelings)	Мало хронічних проблем Рідко сумувати та злитися	Низький нейротизм Цілі в гармонії Позитивний світогляд

З таблиці видно, що існують різні причини щастя, і що ці причини не є однаковими для різних компонентів SWB. Отже, не існує єдиного ключа, немає чарівної палички – високий коефіцієнт SWB досягається поєднанням декількох різних важливих елементів [7].

Провівши аналіз існуючих у сучасній психології типологій суб'єктивного благополуччя, Т. Данильченко вказує на те, що більшість з них ґрунтується на традиційні сфери прояву психіки. І тому вона розрізняє, зокрема, соціальне, духовне, фізичне, матеріальне, психологічне благополуччя [3].

Ще один підхід описав у своїх дослідженнях М. Аргайл. Він на основі емпіричних досліджень запропонував структуру суб'єктивного благополуччя, яка містить такі компоненти – афективний та когнітивний. Афективний баланс (affective balance), гедоністичний рівень афекту (hedonic level of affect), емоційний комфорт є чистим чуттям, мало чутливим до когнітивної адаптації та захисних спотворень, та включає два незалежні параметри – регулярність відчуття позитивних емоцій та відсутність негативного афекту [1].

Аналогічно розрізняючи у структурі суб'єктивного благополуччя емоційний та когнітивний компоненти, Е. Кологрівова наголошує, що воно супроводжується переживанням актуальної значимості майбутнього, що втілюється у створенні особистих прагнень [4].

Узагальнена шестикомпонентна модель суб'єктивного благополуччя була запропонована К. Ріффом. Модель містить наступні складові: самоприйняття (позитивне ставлення до себе та свого минулого життя), особистісний ріст (відчуття постійного розвитку та самореалізації), існування мети у житті (наявність цілей та діяльності, що наповнюють життя сенсом), позитивні взаємовідносини з іншими (теплі, довірливі стосунки з іншими, здатність до сильної емпатії), майстерність у житті з навколишнім середовищем (здатність виконувати вимоги повсякденного життя), автономія (незалежність, здатність протистояти соціальному тиску) [8]. У загальному модель К. Ріффа стосується швидше результатів, умов переживання благополуччя, його показників та складових, ніж природи і структури благополуччя.

Розуміння структури суб'єктивного благополуччя було розширене Ю. І. Філімоненко, який стверджував, що воно не є абсолютно позитивним емоційним переживанням, а швидше виступає емоційним відображенням впевненості людини у тому, що вона рухається по життю у вірному напрямку [6]. Таке розуміння благополуччя не просто підкреслює значення майбутньої перспективи і особистісних прагнень, а і певним чином робить їх компонентом благополуччя.

Оскільки суб'єктивне благополуччя є оцінкою всього, що людина має у житті, його можна розглядати як частину її Я-концепції, «емпіричного Я», яке включає сукупність усього, що людина вважає своїм, у тому числі й узагальнене переживання власного благополуччя. Розглядаючи Я-концепцію як сукупність настанов у ставленні людини до себе – тривалих стійких систем позитивних і негативних оцінок, емоційних переживань і тенденцій діяти «за» або «проти» щодо соціальних об'єктів – Р. Бернс вказує на три її складові: когнітивну, афективну та поведінкову [2].

Когнітивна складова як сукупність переконань щодо себе та усього, що відноситься до людини, у контексті оцінки якості життя представлена поняттям задоволеності життям. Емоційна складова настанови визначена як афективний компонент феномену та визначається співвідношенням позитивних та негативних переживань. забезпечується мотиваційно-спонукальною функцією суб'єктивного благополуччя. Поведінковий компонент настанови зумовлений попередніми двома складовими та розкривається поняттям психологічного благополуччя як телеологічного аспекту позитивного функціонування людини, руху до самореалізації.

У дослідженні суб'єктивного благополуччя особистості одне з місць належить відповідності актуальних потреб суб'єктивним можливостям з їх задоволенням (А. Маслоу). Береться до уваги, що рівень благополуччя задовольняє потреби різного рівня:

- 1) біологічним потребам;
- 2) соціальним потребам;
- 3) потребам пізнання навколишнього світу та місця людини у ньому;

Така структура є ідентичною до концепції А. Маслоу, у якій наголошується, що ступінь самоактуалізації особистості відповідає ієрархічній структурі потребової сфери. Важливим для розуміння суб'єктивного благополуччя є те, що в теорії А. Маслоу підкреслюється «перехідність» від однієї потреби до іншої як результат задоволення першої.

Отже, сутність визначення «суб'єктивне благополуччя» є неоднозначним як за формою, так і за структурою. Суб'єктивне благополуччя – це когнітивно-емоційна оцінка людиною власного життя загалом та окремих його сфер, яка відповідає мірі задоволеності потреб, еталонних уявлень, сформованих у процесі соціалізації, та об'єктивних чинників.

На основі аналізу робіт вчених можна зазначити, що спостерігається певна динаміка змін щодо змісту та структури благополуччя, зростає кількість досліджень, підвищується інтерес до даної теми.

Однак, не дивлячись на значущість даної проблематики, у науці бракує єдиного підходу до теоретичного осмислення особливостей структури суб'єктивного благополуччя, що дає нам змогу у подальшому займатися розробкою авторського бачення структури суб'єктивного благополуччя на основі досліджень науковців.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. СПб: Питер, 2003. 271 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. ; под ред. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
3. Данильченко Т. В. Місце суб'єктивного соціального благополуччя в системі психологічних категорій / Т. В. Данильченко // Український психолого-педагогічний науковий збірник : Науковий журнал. Львів, 2014. №3 (03). С. 46–56.
4. Кологривова Е. І. Функції особистісних прагнень в переживанні молодого людиною суб'єктивного благополуччя : автореф. дис.. канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. І. Кологривова. – К., 2008. – 23 с.
5. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. Верховна рада України (Документ 995_599, поточна редакція від 22.07.1946) – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599#Text.
6. Филимоненко Ю. И. Удовлетворённость собственной жизнью как феномен / Ананьевские чтения – 1997. Тезисы научно-практической конференции, 28-30 октября, 1997. СПб, 1997. С. 342–343.

7. Diener E. Happiness: The Science of Subjective Well-Being [Електронний ресурс] / E. Diener – Режим доступу : <https://nobaproject.com/modules/happiness-the-science-of-subjective-well-being>.
8. Ryff, C. D. The contours of positive human health / C. D. Ryff & B. Singer // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. P. 719–727.

УДК 159.95:171.17

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА СПОВНЕНІСТЬ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ СЕНСУ ЖИТТЯ

Лебединська Г. О., Сорока В. В.

*Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
lebedinskagunna@gmail.com, vladysa.2000@gmail.com*

Протягом останніх десятиліть у психологічній науці спостерігається наростання дослідницького інтересу до сенсу життя. Особливе значення в межах цих досліджень надається критичним періодам життя особистості, коли відбувається розрив звичного існування і перед людиною постає питання про те, навіщо жити і як жити. Проблема сенсу сьогодні стає особливо актуальною в нашій країні, як у філософському, так і в звичайному сенсі. Соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві в останнє десятиліття, призвели до переоцінки значущості багатьох фундаментальних цінностей, зміни соціальних стереотипів і викликали необхідність переосмислення свого місця в суспільстві, особистісних ідеалів, прийняття на себе відповідальності за наслідки життєдіяльності. Пошук сенсу життя в цілому являє собою одну з головних ціннісних орієнтацій сучасної людини. Тому проблема усвідомлення людиною особистісних смислів, переживання екзистенціальної сповненості, яка відноситься до основних показників психічного здоров'я і благополуччя людини, є метою даного дослідження.

Поняття екзистенціальної сповненості введено в психологію для опису суб'єктивного світовідчуття людиною якості свого життя, задоволеності. Рівень екзистенціальної сповненості показує, чи багато осмисленого в житті людини, як часто вона живе у внутрішній згоді, чи відповідають її сутності власні рішення і вчинки, чи може вона нести добро, як вона його розуміє, в життя. Сенси народжуються, коли є спрямованість людини в майбутнє, є перспектива і бачення себе. Найважливішим результатом тут виступає прийняття людиною власного життя як мети, яку їй необхідно виконати.

У екзистенціальній психології проблема сенсу і безглуздості існування виступає однією з основних категорій аналізу людського буття. Дана традиція приділяє увагу не стільки аналізу унікальності особистості кожної людини, скільки унікальності її буття у світі. Саме буття людини у світі, за яке вона несе відповідальність, визначає її особистісний розвиток і ефективне функціонування. Ж. П. Сартр у зв'язку з цим зазначав, що «існування передує сутності», що «людина спочатку існує, зустрічається, з'являється у світі, і тільки потім визначається» [5, с. 323].

Все, з чим людина зустрічається в світі, відноситься до чотирьох категорій: світ, життя, самість, майбутнє. Це фундаментальні категорії екзистенції, що розуміється як «проживання людиною свого духовного виміру (Person)» [3, с. 122]. У психології не раз виникала тема різних модусів існування людини. Так, А. Маслоу пише про дефіцитарне і буттєве життя, К. Роджерс згадує «екзистенціальний спосіб життя», М. Селігман порівнює моделі «приємного», «гідного» і «осмисленого» життя [1]. В. Франкл [4] вважав, що тільки через знаходження сенсу можна прийти до виконання екзистенції. Для опису суб'єктивного світовідчуття індивідом якості життя Франклом був введений термін «екзистенціальна сповненість». Для актуалізації особистості згідно Франклу повинні бути реалізовані дві духовні здібності: самодистанціювання – «свобода від» пов'язаності з психофізичним та самотрансценденція «свобода для» щоб вийти за власні межі і присвятити себе зовнішньому світу і його завданням. Завдяки особливій позиції по відношенню до себе і до світу може бути знайдений сенс.

Учень В. Франкла, А. Ленгле [2] значно розширив і доповнив його концепцію прагнення людини до сенсу. Згідно з його уявленням, блокувати це прагнення можуть чотири чинники:

- страх і невпевненість;
- відсутність здатності відчувати цінності;
- неясність щодо власного права на щось або неясність образу-Я;
- недостатнє орієнтування у взаємозв'язках конкретної ситуації і зв'язку її з майбутнім.

Проживання цих чотирьох мотивацій є головною умовою екзистенціальної сповненості – глибокого почуття згоди щодо наявних умов існування цінностей, які проживаються, коли є відносини себе самого і Іншого, не схожого на тебе, майбутнього і сенсу.

Яким є механізм визначення екзистенціальної сповненості людини, як і в чому вона суб'єктивно відчувається і переживається представлено методикою «Шкала екзистенції» А. Ленгле і К. Орглер, яка успішно застосовується в практичних дослідженнях [2]. Тест відображає суб'єктивну оцінку людиною свого життя. Саме суб'єктивна оцінка людини – істинний критерій її успішності і

здійсненості. Екзистенціальна сповненість, на думку авторів, визначається чотирма складовими: самодистанціювання, самотрансценденція, свобода і відповідальність (представлені як субшкали).

В контексті екзистенціальної антропології для тлумачення екзистенціальної сповненості запропоновані вимірювання, згідно з якими сповненість людини як фундаментальна ціль може бути представлена в єдності рефлексії, дії і переживання цінностей. Це підтверджують емпіричні дослідження, проведені на базі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського серед студентів-психологів 1-4 курсів.

В ході проведеного дослідження виявилось, що найбільший відсоток припадає на частку респондентів, які мають середній рівень екзистенціальної сповненості – 62% (G-показник). Показник G свідчить наскільки змістовна екзистенція кожної особистості. G-показник утворюється з суми показника Р (персональність) і показника Е (екзистенційність). Якщо параметр персональності характеризував більше уміння людини оперувати зі своїм внутрішнім світом, то екзистенціального, як результат злиття параметрів Свободи і Відповідальності, свідчить про здатність взаємодіяти із зовнішнім світом. Проте необхідно зазначити, що 38% респондентів склали категорію з низьким G-показником, що вказує на відсутність відповідальної включеності в життя, що базові особистісні здібності блоковані і не використовуються. Взагалі середній рівень свідчить про здатність справлятися з самим собою і зі світом, про суб'єктивне відчуття повноти життя і усвідомленість існування. У свою чергу наявність дуже малого відсотка високого G-показника (3%) з одного боку, може бути пояснено досить юнацьким віком респондентів, які можуть все ще знаходитися у пошуку свого «екзистенціального сенсу» а, з іншого, відсутністю чітких орієнтирів в сучасних умовах мінливого світу і можливості вибудовувати свій світогляд згідно заданим вимогам. Компоненти екзистенціальної сповненості виявляють значущі взаємозв'язки з особистісними якостями студентів-психологів.

Екзистенціальна сповненість як особистісне утворення більш інтегровано в особистість студентів-психологів. У людини з розвиненою персональністю і екзистенційністю є передумови для того, щоб перебувати в діалогічному обміні зі світом і тим самим прийти до виконання своєї сутнісної структури. Ухвалення життєво важливих рішень, відповідальних життєвих виборів і здатність звернутися до себе, своєї екзистенції означає життєву сповненість як прояв осмисленості та внутрішньої гармонії людини.

Література:

1. Корякина Ю. М. Условия исполненной жизни: описание и измерение экзистенциальных мотиваций. Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 49–65. URL: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=6493>
2. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер. Экзистенциальный анализ. Бюллетень 2009. URL: <http://www.laengle.info/downloads/ESK%20Krivtsova-%20L%E4ngle%20Bull%2009.pdf>
3. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005. 159 с.
4. Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальная исполненность человека в переживании ценностей. Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Т. 8. № 5А URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2019-5/27-niyazbaeva-natalya.pdf>
5. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов / под ред. А. А. Яковлева. М.: Политиздат, 1990. 398 с.

УДК 378.04:159.9]:378.015.3:005.32

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Левус Р. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Romalevus451@gmail.com

Становлення суб'єкта діяльності, здатного свідомо ставити життєві цілі й досягати їх, здатного брати на себе відповідальність за ухвалення рішення, детерміноване тією стратегією поведінки, яка формується в процесі соціалізації. Таку стратегію поведінки забезпечує мотивація досягнення, що відображає ціннісне ставлення індивіда до себе як особистості та суб'єкта діяльності. Професія психолога передбачає наявність вміння визначати і досягати поставлених цілей як для себе, так і для майбутніх клієнтів. Тому ця проблема є надважливою у розрізі формування майбутнього фахівця-психолога.

Мета – дослідження мотивації досягнення студентів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Психологія».

Говорячи про мотив як усвідомлену спонуку до певних дій, зокрема навчання, слід пам'ятати, що сам по собі мотив не є причиною їх цілеспрямованості. Він лише результат відображення у психіці потреб організму, викликаних зовнішніми чи внутрішніми об'єктивними явищами. Тобто потреби і мотиви тісно пов'язані з інтересами, переконаннями та ідеалами особистості [1].

Визначаючи норму для співвідношення соціальних і пізнавальних мотивів навчання Л. І. Божович вважає, що пізнавальні мотиви повинні домінувати в ієрархії поряд з соціальними. Для останнього показника нормою можна вважати позитивне відношення студентів, перш за все, до «основних» навчальних предметів. Автор мотиви розподіляє за змістом на наступні групи:

1) широкі соціальні мотиви, змістом яких є усвідомлення суспільних потреб, інтересів, високої соціальної значимості вищої освіти;

2) науково-пізнавальні мотиви, які пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, що виражає відношення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами;

3) професійні мотиви; вища освіта розглядається як основа набуття професії;

4) утилітарні мотиви, основою яких є отримання особистих вигод після закінчення ВНЗ, мотиви власного благополуччя;

5) мотиви соціальної ідентифікації – міра впливу батьків студента, друзів на його поведінку. Навчальна мотивація визначається як вид мотивації, включений в певну діяльність, – в даному випадку діяльність навчання [2].

На даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність чинників, що підтримують, спрямовують, визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в іншому випадку – як сукупність мотивів (К. К. Платонов), в третьому – як спонука, що спричиняє активність організму і визначає її спрямованість [3].

Під час аналізу мотивації навчальної діяльності, головним є не тільки визначення домінуючого спонукач (мотив), але і зміст всієї структури мотиваційної сфери людини. Крім того, психологи, виділяють й іншу, навіть дещо поширенішу класифікацію за якою мотивацію діяльності навчання поділять на зовнішню і внутрішню. Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи (навчання), викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості [4].

Потреби складають змістовну частину мотивів діяльності. Мотив навчання – діяльна категорія, навчатися може тільки активна самотійна особистість. Мотивація в цьому випадку виражається в прийнятті студентами цілей, завдань навчальної діяльності як особистісно важливих та необхідних. Мотиваційна структура студентів у вищому навчальному закладі складається з мотивів навчання та мотивів досягнення успіху. До структури мотивації навчальної

діяльності входить велика кількість внутрішніх та зовнішніх мотивів суб'єктів навчання: пізнавальні, професійні, прагматичні, соціальні, престижу тощо. На мотивацію навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів безпосередньо впливає якість самого освітнього процесу [3].

Мотив досягнення проявляється у багатьох ситуаціях (будучи відносно стійким особистісним утворенням), коли людина прагне досягати високих цілей. Однак він є динамічним утворенням і починає діяти (актуалізується) у взаємодії з ситуативними факторами – такими як цінність і ймовірність (шанси) досягнення успіху в певній сфері діяльності.

Мотив досягнення диференціює людей по їхньому прагненню до успіху. Люди з високим показником мотиву досягнення прагнуть досягти високих результатів (успіхів) в діяльності. Тоді як індивіди з низьким показником мотиву досягнення байдужі до успіхів, їх не цікавлять високі результати, і вони нічого не роблять для їх досягнення [5].

Може виявитися, що у суб'єкта з сильним мотивом досягнення в певній ситуації мотивація досягнення буде невисока, оскільки ця діяльність не має для нього цінності. А людина з високим показником мотиву досягнення в деякій конкретній ситуації, можливо, не буде прагнути досягти успіху, оскільки завдання буде занадто складним і шанси (ймовірність) досягнення успіху – незначними. Тоді як індивід з низьким мотивом досягнення при певних обставинах (великі шанси досягти успіху, привабливість діяльності) буде демонструвати високий рівень мотивації досягнення [6].

Таким чином, мотивація досягнення визначається як стійкими атрибутами особистості (мотивом досягнення), так і ситуативними факторами (шанси на успіх, цінність діяльності, складність завдання).

Отже, мотивація досягнень є однією з фундаментальних мотивацій людини, без якої неможливий її повноцінний розвиток.

Таким чином, система стимулювання студентів в навчальній діяльності повинна розвивати релевантну навчальній діяльності мотивацію. Важливо виходити з наявності у студентів внутрішньої мотивації до навчання та відповідності заохочення реальним успіхам і, не стільки здібностям, скільки прикладеним зусиллям. Покарання при цьому мають відігравати стимулюючу роль, тобто активізувати мотиви навчальної діяльності, спрямовані на досягнення успіхів, а не на уникнення невдач.

Література:

1. Патов Н. А. Особенности формирования учебной мотивации студентов [Текст] / Н. А. Патов, С. И. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 72–74.

2. Рекун Г.П. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ / Г. П. Рекун, Ю.І. Прус // Актуальні проблеми економіки. – №5(167), 2015. – С.119–124.
3. Тимошенко О. В. Мотивація як складова продуктивного навчального процесу [у вузі] [Текст] / О. В. Тимошенко // Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі : інтерактивні технології навчання : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., 15 січня 2013 р. / Нац. техн. ун-т України «Київський політехн. ін-т», ф-т лінгвістики. – К., 2013. – С. 105–107. – [81.2-91 / С91].
4. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема [Текст] / Л. Яременко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 69–74.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [Учебник для студ. вузов.] / Валерия Сергеевна Мухина. – 9-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: [пер. с англ.]; общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

УДК 316.614+159

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯЦІЙНОГО АСПЕКТУ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Лук'янчик О. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

freken@ukr.net

Дослідження процесу формування ідентичності та її кризи у підлітковому віці є одним із актуальних питань сьогодення, вивчати які досить складно. За даними багатьох психологічних досліджень у значної частини підлітків на даному етапі розвитку України спостерігається життєва безпорадність, соціальний нігілізм, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та байдужість до всього. В умовах перебудови суспільства процес формування ідентичності та «образу – Я» у неповнолітніх характеризується послабленням значущості уявлень про базові морально-етичні принципи. Можна сказати, що посилюються поведінкові відхилення, зростають егоцентричні тенденції, молодшає вік злочинців, формуються різні форми відхиленої поведінки.

Сьогодні посилюється потреба молодшої людини щодо самовизначення в системі соціальних зв'язків, пошуку шляхів, які допомогли б індивіду відтворити цілісність та впорядкованість образу «зруйнованого світу», формуванню здорової і гармонійної

ідентичності, виходу з кризи ідентичності та пошуку відповіді на запитання «Хто Я?». Успішне функціонування та зростання особистості в усіх сферах суспільного життя значно визначається особистісними якостями, здібностями, домаганнями та цінностями, успішним подоланням кризи ідентичності підліткового віку.

Мета – теоретично визначити чинники, які пов'язані з перебігом та визначають успішність проходження кризи ідентичності підлітків.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних).

В результаті теоретичного дослідження встановлено, що підлітковий вік – складний етап у становленні особистості, який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. Основним особистісним новоутворенням підлітка є почуття дорослості, яке виражається у появі ставлення підлітка до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною. Як особлива форма самосвідомості, почуття дорослості в цілому відображає нову життєву позицію підлітка в ставленні до себе, людей та світу; визначає специфіку спрямованості і зміст його соціальної активності; систему нових прагнень та емоційних реакцій. Особливості проявів почуття дорослості залежать від того, в якій сфері і якого характеру набуває самостійність підлітка: у взаєминах з однолітками чи батьками, у використанні вільного часу, в організації домашніх справ чи цікавих розваг [7].

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає в тому, що він виконує нові функції та залучається до нової системи відносин із дорослими й однолітками. Дитина включається в різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу її соціального спілкування і сприяє накопиченню нового соціального досвіду. Провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування з однолітками. У процесі його реалізації засвоюються норми моралі, соціальної поведінки; створюються стосунки всезагальної рівності і поваги один до одного.

Підлітковий період є одним з ключових етапів становлення емоційно-вольової регуляції особистості. Для підлітків характерна легка збудливість, різкі зміни переживань та настрою, причому без особливо значимих причин. Помітного розвитку у підлітковому віці набувають вольові якості. Найбільш виражені з яких: наполегливість, впертість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі тощо. У цьому віці відбувається докорінна перебудова структури вольової активності – підлітки значно частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції). У той же

час вольова сфера підлітків дуже суперечлива. Бурхливо розвивається емоційна сфера підлітків.

Ідентичність – системна конструкція, що відображає різносторонність людської натури, соціальну та внутрішню обумовленість її поведінки. Становлення ідентичності – суто індивідуальний процес, особливий для кожної людини. Значною мірою він визначається внутрішніми характеристиками особистості та впливом соціального середовища, зокрема сім'я, школа та іншими. Формування компонентів ідентичності відбувається послідовно протягом усього життя. Механізмом формування ідентичності в онтогенезі є ідентифікація, як процес самоототожнення з іншою людиною, групою та цінностями, що існують у суспільстві. У підлітковому віці складаються всі передумови для досягнення ідентичності: завершується фізичне і статеве дозрівання, відбувається перехід до формального абстрактного мислення, що дозволяє узагальнити і оцінити власний життєвий досвід, осмислити інформацію яка надходить з зовнішнього світу та сформувані адекватний «образ Я». У підлітків удосконалюється емоційно – вольова регуляція поведінки та самоконтроль діяльності. Молода людина усвідомлює свою самототожність, може виділити у самосвідомості зміст власної ідентичності [5].

Соціальне формування, статеве дозрівання та загальноорганічний розвиток відбуваються неузгоджено, відповідно дитина переживає нормативну кризу, яка є необхідною для нормального переходу від дитинства до дорослості. Криза – це своєрідна реакція особистості на ситуації, які вимагають від неї зміни способу життя: життєвого стилю, образу мислення, відношення до себе, навколишнього світу і до основних екзистенційних проблем.

До показників кризи ідентичності підлітків відносять: неадекватність (завищений, занижений рівні) та невизначеність самооцінки підлітків; акцент свідомості на часові категорії «минулого Я» та «майбутнього Я»; відсутність представлення індивідуальних характеристик та соціальних ролей в ідентифікаційній матриці підлітків; низька диференційованість ідентичності; завищена та негативна валентність; слабка психолінгвістична диференційованість ідентичності; неузгодженість «Я-образу» підлітка, «Я-реального» з «Я-ідеальним»; дуже високий та низький рівень самоставлення в підлітковому віці; невпевненість в собі або ж навпаки надмірно високий її рівень; нереалістичне ставлення до власної поведінки, несприятлива оцінка шкільної ситуації, аж до неприязні, тривоги, нудьги, незадоволення потреби в спілкуванні, незадоволеність життєвою ситуацією та ситуацією в сім'ї; низька самооцінка зовнішності та загальне незадоволення собою [5, 6].

При пошуках власної ідентичності підліток орієнтується на еталони в сім'ї і поза нею, але разом з тим він піддає сумніву ці еталони, що призводить до мотиваційного конфлікту. Щоб вирішити цей конфлікт дитина починає себе виховувати, займаючись самовихованням і саморегуляцією, докладаючи значних емоційних зусиль.

Для дослідження емоційно-регуляційного аспекту кризи ідентичності у підлітковому віці пропонуються методики типу опитувальники, що визначаються як тип методик, які складаються з набору пунктів, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю. Для дослідження можна запропонувати використання наступного методичного комплексу: діагностики рольових позицій (Е. Берна); методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком); методика «Особистісна агресивність та конфліктність» (за Є. П. Ільїним, П. А. Ковальовим); методика «Емоційна направленість» (за Б. Додоновим) та методика «Маскуліність-фемініність» (за С. Бем) [3]. Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою та завданнями дослідження.

Отже, підлітковий вік – кризовий, важливий та складний етап у процесі становлення особистості, який характеризується низкою особливостей. Під кризою ідентичності підліткового віку розглядається період зміни попередньо набутої ідентичності, нерівномірний розвиток переживання цілісності буття, втілення своєї «самості», реалізованості власної «Я-концепції» індивіда.

Література:

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
2. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості / Людмила Іванівна Березовська // Навчальний посібник. – К.: Слово, 2011. – 168 с.
3. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 693 с.
4. Гуменюк О. Є. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / О. Є. Гуменюк. – Педагогіка і вікова психологія. – 2005. – №1. – С. 46–62.
5. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 272 с.
6. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова / Л.В. Клочек. – К., 2005. – 20 с.
7. Колесов Д. П. Современный подросток. Взросление и пол: учебное пособие / Д. П. Колесов. – М.: МПСИ Флинта, 2003. – 257 с.

8. Мельничук М. М. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій юнаків із різним рівнем саморегуляції / М. М. Мельничук // Молодий вчений. Науковий журнал. №12 (88) грудень 2020. – С. 67–75.

УДК 378.04:159.9]:316.772.4

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Маданця К. Г.

*Полтавський національний педагогічний університет іменні
В. Г. Короленка*

karina.madantsyan@gmail.com

Одним із головних аспектів становлення гарного професіонала у сфері психології, це розуміння важливості толерантності, а особливо комунікативної толерантності у майбутніх спеціалістів. Комунікативна толерантність є особливо важливим компонентом у розвитку професіоналізму, особливо у юнацькому віці, оскільки визначившись зі своїм майбутнім шляхом та прагненням розвиватися у соціономічній сфері, студенту важливо розвивати своє розуміння унікальності людини та здатність толерантно сприймати кожную особистість. У зв'язку з цим актуальність дослідження полягає у цілісному дослідженні комунікативної толерантності юнаків, як складової професійного становлення майбутніх психологів.

Мета статті – розкрити та проаналізувати важливість комунікативної толерантності у становленні майбутніх психологів.

Однією з головних проблем дослідження комунікативної толерантності постає саме у соціокультурному контексті. На сьогоднішній день особливо актуальною представляється проблема толерантності комунікації серед молоді.

Формування комунікативної толерантності починає особливо сильно формуватися у підлітковому віці, але не менш важливим воно є у юнацькому віці, особливо у професійному становленні майбутніх психологів, у яких комунікативна толерантність відіграє не останню роль.

Психолог повинен відповідати високим професійним вимогам, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці. Він повинен вміти не тільки проектувати і реалізовувати освітній процес, виходячи з потреб і можливостей клієнта, а й вміти вести діалог з представниками різних соціальних груп, культур, віросповідань і бачити в кожній людині унікальну цінність та окрему не схожу на інших особистість.

Для початку варто зазначити, що формування поняття «толерантність» тривало протягом багатьох століть, в різних культурах, через це має різні смислові відтінки [4].

Відповідно до Декларації принципів толерантності, схваленої Генеральною конференцією ЮНЕСКО (1995), «...толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості...» [3].

Розглянувши точки зору стосовно визначення поняття комунікативної толерантності багатьма психологами та спеціалістами дослідження цієї тематики. Найбільш повне визначення надав В. В. Бойко: «характеристику ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь переносимості нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії» [1].

У сучасній психологічній літературі поняття «комунікативної толерантності» визначається як вид соціально-психологічної толерантності, який являє собою ставлення особистості до інших людей, їхніх психологічних станів, до їхніх якостей і вчинків у ситуаціях комунікативної взаємодії з домінантною спрямованістю свідомості на терпиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми [2].

Проведено аналіз психологічних чинників формування комунікативної толерантності у юнацькому віці. Було проаналізовано поняття юності, проаналізовано, що одними з головних критеріїв становлення комунікативної толерантності в юнацькому віці є саме соціокультурне середовище, а особливо родина та стиль сімейного виховання.

Для дослідження рівня комунікативної толерантності студентів психологів доцільно використовувати такий метод емпіричного дослідження, як стандартизоване опитування, оскільки він дозволяє за короткий проміжок часу одержати великий об'єм інформації. Арсенал дослідження складається із наступних методик: методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. В. Бойко; опитувальник здатності до самоуправління у спілкуванні; методика діагностики прийняття інших (за шкалою В. Фей).

Організація дослідження комунікативної толерантності був проведений для студентів четвертого курсу Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка у лютому-березні 2021 року. В дослідженні брали участь студенти віком від 20 до 23 року, які навчаються на четвертому курсі психолого-педагогічного факультету, стаціонарного відділення за спеціальністю 053 Психологія. Обсяг вибірки становить 60 осіб. До неї увійшли представники обох статей (12 чоловічої та 48 жіночої статі).

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити наступні висновки. Переважна більшість студентів-психологів, а саме 60% мають високі показники загальної комунікативної толерантності, це може свідчити, що студенти повністю сприймають партнерів по спілкуванню такими, якими вони є, розуміють внутрішній стан та поведінку, не прагнуть змінювати партнера та толерантно ставляться до різних національностей та рас. Їм неважливий інтелектуальний та професійний рівень людини, ці студенти-психологи легко можуть знайти спільну мову з будь-ким та пристосуватися до будь-якого характеру людини, навіть якщо він є не дуже приємним, приймають будь-яку точку зору та не відповідають грубістю на грубість, вони приймають індивідуальність людини та виявляють терпимість до оточення та ситуацій. Середній рівень виявлено у 37% вибірки. Ці студенти також проявляють терпимість та толерантність по відношенню до інших людей, приймають їх особливості, але все залежить від ситуації, їх можуть дратувати окремі категорії людей, галасливі дитячі ігри та повільні люди, але їм подобаються креативні та оригінальні особистості. Повну нетерпимість до оточення мають лише 3% вибірки. Можна говорити, що такі студенти намагаються змінити і переробити партнера під себе, прагнуть визнання лише своєї точки зору, намагаються регламентувати дії партнера або домогтися схожості з собою.

У переважної більшості студентів-психологів (83%) було виявлена потреба бути самим собою. Тобто у цих студентів, провідним типом є спрямованість на партнера, схильність до партнерства в спілкуванні. Менше виражена у студентів-психологів стабільна модель спілкування (13%). Це свідчить, про певну ригідність у спілкуванні, небажання змінювати русло розмови та слідувати власному сценарію перебігу спілкування. Мобільна модель спілкування виражена у 3% вибірки. У таких студентів добре розвинуте вміння підлаштовуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування в залежності від ситуації.

Важливою також у роботі психологів є здатність до прийняття інших. У студентів-психологів за цим критерієм виявлена тенденція до високого рівня здатності до прийняття інших (27%). Це свідчить про позитивне ставлення до людей. Переконаність у їх високих моральних і етичних принципах і переважання позитивних рис характеру. Виражена терпимість до людських слабкостей і недоліків. Схильність відчувати себе комфортно практично з будь-якою людиною. Більша частина вибірки, а саме 73% мають показник середнього рівня з тенденцією до високого. Такі студенти-психологи, також мають високі моральні та етичні принципи. Вони є терпимими до людських слабкостей і недоліків, але все ж таки залежно від ситуації у якій вони перебувають, вони можуть відчувати

роздратування, але спроможні це приховувати. Показники низького рівня та середнього з тенденцією до низького у респондентів не виявлено (0%).

Роблячи загальний **висновок**, важливо зазначити, що більша частина вибірки є толерантними особистостями. Майбутні психологи, приймають особистість та індивідуальність кожного партнера по спілкуванню, проявляють терпимість до його особливостей, ситуації та середовища. Ці студенти спрямовані на спілкування та на самого партнера, є терпимими до людських слабкостей і недоліків. Отже підводячи підсумок, важливо сказати, що комунікативна толерантність є однією із найважливіших професійної якостей становлення гарного спеціаліста і, як підтверджують дослідження, є необхідність розвивати її як професійну складову особистості майбутнього психолога, який обрав собі шлях допомоги іншим.

Література:

1. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность : методическое пособие / В. В. Бойко. СПб : СПбМАПО, 1998. 24 с.
2. Горянська А. М. Проблеми толерантності в контексті особистісної зрілості студентів педагогічних спеціальностей // Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Випуск 6, частина 1. Київ, 2008. С. 188–192.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 12–14.
4. Шустова Л. П. Феномен толерантности в философских и психологопедагогических науках // Фундаментальные исследования. 2015. 123 с.

УДК 159.942-053.6

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЮНАКІВ

Марченко А. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

angelinamarchenko9895@gmail.com

В сучасних умовах, коли швидко змінюються погляди на різні аспекти життя суспільства, особливого значення набуває перегляд пріоритетів в підготовці юнацтва до життя і праці. Емпатія є провідною соціальною емоцією і в найзагальнішому вигляді визначається як здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Емпатія як комунікативна властивість особистості юнака сприяє вирішенню глибоких людських питань і

відкриває нові можливості для більш ефективного впливу на особистість у спілкуванні. Вона є одним з регуляторів взаємовідносин між людьми. Виявляється в прагненні надавати допомогу і підтримку іншим людям. Веде до розвитку гуманістичних цінностей особистості молодої людини.

Мета дослідження – емпатійні здібності юнаків.

Перехідний вік від юності до зрілості характеризується початком дорослого, самостійного життя. Оскільки період пізньої юності часто співпадає з життєвим етапом отримання професійної освіти, юнацький вік визначають як студентський вік або студентство. Цей вік пов'язаний з вступом в самостійне життя, з вирішенням задач самовизначення в особистому та професійному плані, активним розвитком самосвідомості [1]. Саме тому емпатійні здібності через які відбувається процес рефлексивного розвитку свідомості та самосвідомості юнака виходить на передній план.

У вітчизняній психології зроблено досить ґрунтовний історичний огляд зарубіжних досліджень емпатії Т.П.Гавриловою [2]. Він був доповнений оглядом досліджень емпатії в рамках особистісно центрованого підходу, в контексті дослідження соціально-психологічної емпатії та визначення основних положень у вивченні цього явища. Після класичної роботи Т. П. Гаврилової з'явилася низка нових досліджень емпатійних явищ не тільки в зарубіжній, але й у вітчизняній психології [2].

Поняття «емпатія» згадувалось давно, ще філософами-стоїками. Під ним стоїчна філософія розуміла духовну об'єктивну спільність усіх речей, через яку люди співчують один одному. Проте серйозні дослідження емпатії були започатковані лише в ХІХ столітті у Європі в лоні філософських дисциплін – етики і естетики. Етики називали це поняття симпатією, співчуттям.

У ХІХ столітті вважалося, що поняття «симпатія» – це природжена властивість людини. А. Сміт визначав симпатію як здатність співчувати іншому, «... відчуття, яке пробуджує в нас страждання іншої людини». Механізмом симпатії філософ називає уяву, хоча фактично, за змістом вона тотожна механізму проекції, оскільки А. Сміт вважає, що відчуття не можуть викликати нічого, що є в людей самих [3].

Одні вчені вважають, що емпатія характеризується співпереживанням, що виникають за механізмом емоційного зараження. Інші – що в емпатії значну роль відіграє розум, раціональне сприйняття людини або тварини. Треті вважають, що співпереживання переростає в співчуття, що супроводжується прагненням до надання допомоги.

В. А. Шопенгауера [3] вважав, що співчуття людей одне одному ґрунтується на їх почутті спільності своєї природи і походження. Ідентифікацію він вважав механізмом емпатії: у процесі співчуття людина, переборюючи свій егоїзм, ототожнює себе з іншими, робить їхні переживання своїми, прагне припинити страждання інших, що приносить їй задоволення і радість.

З еволюційної і культурно-історичної точки зору намагався розглядати розвиток симпатії Т. Спенсер [3]. Він показував її роль у боротьбі за існування в природі та суспільстві і доводив, що в міру ускладнення суспільних форм – ускладнюється і зміст симпатії. Ним були виділені інстинктивна (емоційне зараження) й інтелектуальна (співчутлива) симпатії.

У більшості сучасних досліджень за поняттям «емпатія» стоїть різний зміст, іноді навіть протилежний його первинному сенсу. У концепціях емоційної емпатії йдеться про різні види емпатії, які іноді інтерпретуються як рівні емпатії, а саме:

1) емоційна реакція у відповідь за типом зараження, примітивна емоційна ідентифікація;

2) співпереживання і співчуття як складніші форми співучасті в емоціях іншого, розділення їх [4].

На наш погляд, найбільший внесок у розвиток теорії емпатії зроблений К. Роджерсом. Зокрема, це стосується виділення трьох суттєвих особливостей емпатійного процесу. Йдеться, по-перше, про збереження в емпатійному процесі власної позиції того, хто емпатує, збереження психологічної дистанції між ним і тим, кого емпатують, або, іншими словами, відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями суб'єкта та об'єкта емпатії, по-друге, наявність в емпатії співпереживання, а не просто емоційно-позитивного ставлення (симпатії) суб'єкта емпатії до об'єкта; по-третє, динамічний, а не статичний характер феномена емпатії. За Ю. Б. Гіппенрейтер, для найбільш повного та глибокого розуміння емпатії, необхідне введення нової дефініції, яка надає можливість більш однозначного розуміння емпатії в природному значенні, а саме «конгруентної емпатії» [4].

Здатність людини до емпатії, тобто до співчуття, співпереживання за іншу особу, називається емпатійними здібностями. Індивіда, у якого емпатія відрізняється врівноваженістю і найвищим ступенем вираженості її когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, можна назвати емпатійною людиною. У такої людини розвинене вміння відчувати, передбачати і розпізнавати емоційні стани інших людей, виявляти своє співчуття у різних діях, спрямованих на посилення добробут людей. Розглядаючи структуру емпатійних здібностей, прийнято вважати емпатію, як складне,

цілісне утворення, яке можна конструювати як сукупність мікропроцесів [5].

Отже, емпатія розглядається і як стан, і як процес і як психічна властивість. При цьому емпатія виступає як умова діяльності, де об'єктом цієї діяльності виступає інша людина, і з іншого боку, емпатія виникає як об'єкт формування. У юнацькому віці особливо важлива потреба в доброзичливих відносинах, які припускають тенденцію до повного осмислення і визнання іншого, встановлюючи інтимно-особистісний характер спілкування і взаємодії з однолітками, а також і зі значущими дорослими. В основі цих взаємовідношень лежать емпатійні здатності сторін комунікації.

Література:

1. Мухіна В. С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку. М.: Академія, 2009.
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. 2005. №2. С.147–156.
3. Гаврилова Т. П. Емпатія та її особливості у дітей молодшого та середнього шкільного віку. Дис. ... канд. псих. наук / Т. П. Гаврилова. М., 1977.
4. Гіппенрейтер Ю. Б. Введення в загальну психологію. М.: АСТ, Астрель, 2008.
5. Акрушенко А. В. Психологія розвитку та вікова психологія. Конспект лекцій. / А. В. Акрушенко, О. А. Ларіна, Т. В. Катар'ян. М.: Ексмо, 2008.

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Мелешко О. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

0978829078@ukr.net

Сьогодні пенітенціарна система в Україні постійно доводить свою компетентність і ефективність, відображає перехід нашої держави на новий рівень забезпечення відбування покарання ув'язненими. Однією з найважливіших його рис, що впливає на успішність виконання працівником пенітенціарної системи професійних завдань, є його комунікативна толерантність. Ми

вважаємо, що комунікативна толерантність працівника установ виконання покарань є необхідною рисою, яка визначає характер і специфіку його взаємовідносин з ув'язненими і колегами, враховуючи особистий досвід фахівця, його інтереси, схильності, моделі поведінки, особливості спілкування та специфіку умов професійної діяльності.

Проблемі вивчення толерантності присвячені наукові праці О. Г. Асмолова, Г. Л. Бардієра, О. А. Гриви, І. Б. Гриншпуна, М. Громкової, П. А. Комогорова, О. Ю. Клепцової, А. В. Мудрика. Комунікативна толерантність постає предметом досліджень таких авторів як В. В. Бойко, І. О. Бореичук, О. С. Гребенець, А. Г. Скок. Специфіка професійної діяльності працівників пенітенціарної системи представлена у працях С. О. Деніжної, А. Є. Левенець, Є. С. Макогончук, Р. М. Масагутова, Ю. В. Меркулової, О. В. Тімченко. Окремі актуальні дослідження О. Є. Туринської, О. М. Цільмак, М. С. Ятчук присвячені специфіці комунікативних характеристик, у тому числі і толерантності, працівників пенітенціарної системи. У професійній діяльності працівників пенітенціарних установ комунікативна толерантність відіграє важливу роль, виступаючи вагомим аспектом професійної компетентності, спроможності працівника до успішного виконання професійних обов'язків (М. М. Чичуга [2], М. С. Ятчук [3]). Як представник професій типу «людина-людина» працівники УВП реалізують гуманістично орієнтоване спілкування, що обумовлене комунікативною толерантністю та визначає успішність професійної адаптації (Н. О. Чайкіна [1]). Разом із тим, проблема пошуку чинників формування комунікативної толерантності працівників пенітенціарної системи залишається актуальною та потребує вирішення. Зокрема, вагомим виступає питання впливу професійного вигорання та особистісних деформацій працівників установ виконання покарань на комунікативну толерантність даної категорії працівників, що обумовлено специфікою професійної діяльності пенітенціарної системи. Тож, вище сказане зумовлює актуальність теми дослідження.

Тож, метою даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження особливостей комунікативної толерантності працівників установ виконання покарань з різним рівнем професійного вигорання.

Емпіричне дослідження здійснювалось на основі положення про те, що професійне вигорання працівників установ виконання покарань є чинником їх комунікативної толерантності. Зокрема, працівники установ виконання покарань із низьким рівнем професійного вигорання, скоріше за все, характеризуються високим рівнем толерантності, комунікативних і організаторських здібностей та низьким показником комунікативної агресивності. Натомість,

працівники установ виконання покарань із високим рівнем професійного вигорання, скоріше за все, характеризуються низьким рівнем толерантності, комунікативних і організаторських здібностей при вираженій комунікативній агресивності. В емпіричному дослідженні використані методики Методика «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова); Методика «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей» (за В. В. Синявським, Б. А. Федоришиним); Методика «Оцінка агресивності у відносинах» (А. Ассінгер); Методика діагностики професійного вигорання (В. В. Бойко). Дослідження проведене на вибірці, до якої увійшли 120 досліджуваних (106 жінок та 14 чоловіків), які працюють у Державній установі «Божковська виправна колонія (№16)».

За результатами проведеного дослідження встановлено, що майже половина досліджуваних має низький рівень толерантності (42%, 50 осіб). Їм властива висока інтолерантність і наявність виражених інтолерантних установок по відношенню до навколишнього світу і людей. Також, виявлено, що третина представників вибірки (36%, 44 особи) характеризуються вираженим високим рівнем толерантності. Взаємодію вони організовують з врахуванням особливостей інших людей.

Працівникам установ виконання покарань переважно властиві розвинуті комунікативні і організаторські здібності (60%, 72 особи). Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю.

Для половини досліджуваних властива виражена комунікативна агресивність (45%, 54 особи). Такі досліджувані можуть бути неврівноваженими та жорстокими у стосунках з оточуючими. Вони орієнтовані на зайняття лідируючої позиції у стосунках з оточуючими, досягати власні інтереси за рахунок інтересів іншої сторони комунікації.

Окрім цього, для третини досліджуваних (32%, 38 осіб) властива виражена дружелюбність у контактах з оточуючими, вони не схильні проявляти агресію у будь-яких її формах, налаштовані на сприйняття особистості партнера по спілкуванню як цінності.

Найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання працівників установ виконання покарань є напруження, а найменш вираженим – виснаження. Для більшості досліджуваних властивий виражений компонент напруження (51%, 61 особа). Такі працівники незадоволені собою, переживають негативні емоції під час професійної діяльності. Також, нами зафіксовано, що 32% (38 осіб) досліджуваних характеризуються явно вираженою емоційною резистенцією. Вони переважно схильні до неадекватного вибіркового емоційного реагування

та емоційно-моральної дезорієнтації. Працівникам установ виконання покарань практично не властиве виснаження, як компонент емоційного вигорання у професійній діяльності. Переважна більшість досліджуваних прагне працювати не відчуючи при цьому емоційного відчуження.

Результати порівняльного дослідження комунікативної толерантності працівників установ виконання покарань з різним рівнем професійного вигорання засвідчили, що професійне вигорання даної категорії працівників є чинником їх комунікативної толерантності. Зокрема, працівники установ виконання покарань із низьким рівнем професійного вигорання, дійсно, характеризуються високим рівнем толерантності ($\chi^2=10,325$, $p\leq 0,01$), комунікативних і організаторських здібностей ($\chi^2=11,365$, $p\leq 0,01$) та низьким показником комунікативної агресивності ($\chi^2=12,517$, $p\leq 0,01$). Ці працівники, не маючи вираженого виснаження в умовах професійної діяльності, спрямовані на прояви толерантності у стосунках із ув'язненими, вони приймають їх точку зору, демонструють прийняття та повагу відносно засуджених. Вони переважно гуманістично налаштовані на спілкування з оточуючими, прагнуть з ними взаємодіяти не конфліктуючи. Такі їх комунікативні характеристики відповідають відсутності професійного вигорання і відображають спроможність успішно функціонувати в межах професійних обов'язків.

Натомість, працівники установ виконання покарань із високим рівнем професійного вигорання характеризуються низьким рівнем толерантності, комунікативних і організаторських здібностей при вираженій комунікативній агресивності. Вони переживають виражений стан емоційного та професійного вигорання, що ускладнює реалізацію ними комунікації. Надмірні перенавантаження на роботі унеможливили нормальну комунікативну поведінку таких працівників. Тобто, такі працівники виправних закладів втратили гуманістичну орієнтацію на особистість ув'язненого, почали проявляти інтолерантність – неприйняття поглядів ув'язненого, обмеження його свободи поза рамками, що передбачені процедурою ув'язнення. Вони більше агресивні у стосунках з оточуючими, ніж інша група досліджуваних, характеризуються вираженою агресивною комунікативною установкою по відношенню до оточуючих. Ці досліджувані налаштовані на конфліктну взаємодію з іншими людьми, можуть проявляти агресивне ставлення до них у різних формах, що базується на їх виснаженості в умовах професійної діяльності.

При цьому, питання чинників комунікативної толерантності працівників установ виконання покарань залишається остаточно не вивченим та потребує вирішення. Зокрема, перспективою подальших наукових розвідок автора може виступати вивчення особливостей зв'язку стилів поведінки у конфлікті, локусу контролю і мотиваційно-ціннісних типів працівників пенітенціарної системи із особливостями їх комунікативної толерантності.

Література:

1. Чайкіна Н. О. Толерантність як особистісний потенціал адаптивних стратегій вчителя. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works / edited by M. A. Zhurba. Montreal: CPM «ASF», 2020. Issue 4 (9). P. 41–43.*
2. Чичуга М. М. Профілактика деструктивних психічних станів працівників соціально-психологічної служби установ виконання покарань України : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Х., 2016. 265 с.
3. Ятчук М.С. Проблема девіантної поведінки у працівників державної кримінально-виконавчої служби України. *Актуальні проблеми психології. 2018. Том XI. Випуск 16. С.245–255.*

УДК 316.614+159

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Мельничук М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

igopolt@ukr.net

На початку ХХІ століття такі галузі науки, як педагогіка, дефектологія, дитяча неврологія, спеціальна психологія та ін. проявили підвищений інтерес до нейропсихології та її методів.

Причиною зацікавленості стало збільшення числа дітей з різними вадами здоров'я, зростання відсотку невстигаючих у навчанні, а також збільшення числа дітей з труднощами адаптації до нових шкільних умов. Ці обставини сприяли активному розвитку дитячої нейропсихології.

Нейропсихологія – це галузь психології, яка спрямована на вивчення мозкових механізмів вищих психічних функцій. В рамках клінічної психології поряд з нейропсихологією виділяють ще ряд напрямків: патопсихологію, психосоматику, психологію аномального розвитку, психотерапію.

Нейропсихологія як галузь психологічної науки почала складатися на початку ХХ століття. Вона сформувалась на стику декількох наукових дисциплін, кожна з яких внесла свій вклад в її понятійний апарат – психології, медицини, фізіології. Засновником вітчизняної нейропсихології є видатний учений ХХ століття, доктор психологічних і медичних наук О. Р. Лурія [3]. Багато в чому завдяки йому, вітчизняна нейропсихологія відома у всьому світі і займає одне з перших місць серед інших нейропсихологічних шкіл в зарубіжних країнах. Роботи О. Р. Лурія представлені у всіх сучасних зарубіжних медичних виданнях про порушення навчання і поведінки. Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського про системну будову вищих психічних функцій,

О. Р. Лурія розробив теорію системної динамічної локалізації психічних процесів. Згідно даної теорії, мозок як субстрат психічних процесів функціонує як високодиференційоване єдине ціле, і кожна психічна функція має динамічну, мінливу мозкову організацію, різну в різні періоди життя людини. Порушення однієї і тієї ж функції протікають по-різному в залежності від того, яка ланка виявляється ураженою. Саме тому головним завданням нейропсихологічного дослідження є проведення якісного аналізу порушення, а не тільки констатація факту розладу тієї чи іншої функції.

Мета – теоретично вивчити особливості нейропсихологічного дослідження в дитячому віці.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних).

Нейропсихологія дитячого віку – галузь нейропсихології, що вивчає взаємозв'язок соціального функціонування (поведінки і навчання) дитини з формуванням її психічних функцій та особистості, з розвитком мозку в нормі та патології, а також дослідження можливостей використання отриманих знань для корекційно-розвиваючого навчання [1]. Основна задача нейропсихології дитячого віку – виявлення дисфункцій, несформованості вищих психічних функцій, які виникають при незрілості певних відділів мозку.

При проведенні нейропсихологічної діагностики в дитячому віці необхідно враховувати складність загальної картини порушень вищих психічних функцій, які мають вікову специфіку. Це пов'язано з пластичністю дитячого мозку, зі ступенем сформованості психічних функцій на різних етапах онтогенезу.

Як відомо, в ході онтогенезу мозок дитини дозріває нерівномірно. Ускладнення рівнів функціональної організації мозку протікає в певній хронологічній послідовності, що підкоряється закону гетерохронії [4]. Найсуттєвіша відмінність у прояві нейропсихологічної симптоматики у дітей і дорослих з вогнищевими ураженнями головного мозку полягає у високій швидкості регресу порушень вищих психічних функцій в дитячому віці.

Прояв специфічних порушень вищих психічних функцій при вогнищевих ураженнях головного мозку у дітей залежить не тільки від локалізації, а й від характеру патологічного процесу. У дорослих добре розвинуті між- та внутрішньопівкульні зв'язки, які сприяють виникненню специфічних розладів і широкому поширенню ефекту осередкового ураження, які важко піддаються зворотньому розвитку. У дітей ці зв'язки не є остаточно сформованими, ефект осередкового ураження більш обмежений, частота специфічних розладів нижча, а можливості для відновлення порушених функцій більш високі [8, 9].

При нейропсихологічному обстеженні вивчаються рухові функції, сприйняття, мовні функції, пам'ять та інтелект. За процедурою нейропсихологічне дослідження є структурно-динамічним: важливий не так результат виконання тестів, скільки особливості процесу їх виконання. Наприклад, в пробі вимагається відраховувати послідовно від 103 по 7. Результат рахування може бути однаковим у хворих з різними ураженнями ЦНС, але має значення характер помилок, нейропсихологічний аналіз яких дозволяє вказувати на топіку ураження. Якщо у хворого з дефіцитарністю лобових відділів мозку при відніманні можна спостерігати персеверації, інертність, то у хворих із порушенням тім'яно-потиличних відділів мозку можуть бути дефекти просторового сприйняття числа та операцій з числами. Аналіз процесу вирахування вказує на різну структуру дефекту, на різні механізми, що лежать в його основі і, відповідно, на різну топіку. Таким чином, з огляду на основний механізм порушення, шляхи корекційно-розвиваючого навчання також будуть різними.

У висновку нейропсихологічного обстеження дається опис загальної характеристики хворого в ситуації обстеження (особливо контакту, стан свідомості, здатність орієнтуватися у місці та часі, рівень критики і емоційного фону, темп роботи, контроль за протіканням довільної діяльності і т.д.); стану вищих психічних функцій: праксису (динамічний, кінестетичний, просторовий, конструктивний, оральний); гнозису (візуально-предметний, зорово-просторовий, сомато-просторовий, символічний, колірний, слуховий); пам'яті (слухомовний, зоровий); мови (імпресивна, експресивна); інтелектуальної діяльності (наочно-образне, вербально-логічне мислення); виокремлюється основний механізм порушення, і на цій основі формулюється функціональна і топічна частина висновку. Таким чином, нейропсихологічний метод обстеження дозволяє виявити причини і механізми відставання в розвитку дитини, визначити недостатність роботи певних зон мозку, розкрити причини неуспішності дітей в школі, намітити шляхи подолання цих труднощів. На підставі діагностичних даних розробляються нейропсихологічна корекційна програма і шляхи корекційно-розвивального навчання.

У вітчизняній нейропсихології Л. С. Цветковою [5], яка продовжила традиції свого вчителя – професора О. Р. Лурія [3], та її співробітниками розроблені принципи нейропсихологічної корекції в дитячому віці: принцип опори на індивідуально-особистісні особливості дитини. Визначення індивідуальних особливостей дитини, формування потрібної мотивації необхідно для ефективної корекційної роботи; принцип опори на збережені форми діяльності та на предметну діяльність. У корекційну роботу для відновлення і формування вищих психічних функцій (ВПФ) досить ефективно включення дефіцитарних

функцій з опорою на предметну діяльність; принцип програмованого навчання. При складанні корекційної програми необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, багатократне повторення окремих частин програми, спиратися на зовнішні допоміжні засоби; принцип від простого до складного; принцип використання ігрової діяльності. В залежності від віку визначається сюжет гри. Корекційні заняття повинні проходити в ігровій формі [2, 5].

В даний час актуалізується і знаходиться в стадії вирішення питання організації практичних заходів щодо виведення на новий рівень міждисциплінарної взаємодії між нейропсихологами, педіатрами, неврологами, та логопедами [2]. Реалізація цих заходів дозволить, з одного боку, підвищити ефективність застосування нейропсихологічної допомоги в дитячому віці, з іншого – послужить збагаченню нейропсихології знаннями з суміжних областей і буде стимулювати нові науково-практичні дослідження. Важливо згадати про ті можливості, які відкриває впровадження в науково-клінічну практику нових нейровізуальних методів: функціональної магнітно-резонансної томографії (МРТ), дифузійної трактографії і ін. В даний час значний спектр виявлених нейропсихологом у дітей порушень вищих коркових функцій залишається не топованим за допомогою традиційних методів нейровізуалізації (МРТ, КТ, УЗД головного мозку). Це пов'язано з тим, що легкі когнітивні порушення (найбільш численні і чутливі до методів нейропсихологічної корекції), як правило, ґрунтуються на невираженому анатомо-структурному ушкодженні мозку – порушення носять більшою мірою функціональний характер, а структурні пошкодження мінімальні. При загальноприйнятих методах нейровізуалізації такі порушення залишаються «невидимими».

Нейропсихологія як наука, що досліджує закономірності розвитку пізнавальної сфери на підставі наукових уявлень про нейроанатомію, нейрофізіологію та психологію, володіє широким і не до кінця реалізованим потенціалом застосування в психології. Реалізація цього потенціалу і найближчі наукові перспективи даної галузі пов'язані з удосконаленням та застосуванням нових інструментальних методів діагностики в нейропсихологічних дослідженнях.

Література:

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
2. Коробіцина М. Б. Психологічна діагностика психічних розладів та розладів поведінки та відповідні реабілітаційні заходи / М. Б. Коробіцина. – Одеса: «Астропринт», 2015. – 82 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: Академический проект, 2000. – 496 с.

4. Чабан О. С. Нейропсихологія / О. С. Чабан, М. М. Гуменюк, В. А. Вербенко. – Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига, 2014. – 92 с.
5. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М.: МПСИ, 2000. – 145 с.

УДК 37.011.3-051:159.923.2-027.561

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ

Метельська Н. Й.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
natametelska2@gmail.com*

Вирішення актуальних завдань, які нині постають перед системою освіти України, потребують виняткової уваги до професійної підготовки працівників освіти. У цьому контексті важливим є зростання рівня вимог педагога до себе як до особистості та до фахівця, що відбувається на основі розвитку його професійної самосвідомості.

Проте попри посилену дослідницьку увагу до означеної проблеми (О. Бодальов, І. Вачков, В. Столін, І. Чеснокова, Е. Хойл, І. Юсупов та ін.), дотепер експериментально не вивчалися закономірності розвитку компонентів професійної самосвідомості працівників освіти та динаміка цих компонентів у процесі здобуття професійного досвіду та підвищення кваліфікації.

За цих обставин метою статті є здійснення аналізу професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації.

Загалом у психологічній науці професійну самосвідомість тлумачать як «усвідомлення людиною себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності» [3] або ж як систему ставлень фахівця до себе як особистості і професіонала, а також ставлення до себе як до представника конкретної професії, яке реалізується через професійну рефлексію власної діяльності та особистісного розвитку [2].

За результатами аналізу поглядів науковців на сутність феномену професійної самосвідомості, чинників її розвитку, а також підходів до визначення структури та змісту професійної самосвідомості фахівців (С. Головка, А. Деркач, О. Москаленко, О. Пряжникова, П. Решетников, М. Смірнов та ін.) і педагогів зокрема (І. Вачков, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Римар та ін.) нами була запропонована структурно-змістова модель професійної самосвідомості працівників освіти, у якій виокремлено когнітивний, емоційно-оцінний, регулятивний, мотиваційний та ціннісно-смісловий компоненти [1].

Методичний комплекс емпіричного дослідження професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації склали «Тест-опитувальник самоствавлення» (за В. Століним, С. Пантелєєвим), методика діагностики смисло-життєвих орієнтацій (СЖО, за Дж. Крамбом і Л. Махоліком), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (за Т. Елерсом), тест-опитувальник «Потреба в досягненні мети» (за Ю. Орловим) та методика «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у НДІ ім. В. Бехтерева). Порівнювалися результати старшокурсників без професійного досвіду ($n_1=110$), працівників закладів освіти, які на момент дослідження працювали за фахом менше 5 років ($n_2=82$), педагогічних працівників із досвідом роботи від 5 до 10 років ($n_3=106$) та працівників освіти з досвідом роботи понад 10 років ($n_4=87$). До результатів був застосований однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) з тестом багаторазового порівняння Дункана.

Результати порівняльного дослідження когнітивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти свідчать, що серед фахівців із різним рівнем кваліфікації існують відмінності в показниках саморозуміння та оцінки власних професійних можливостей, рівні впевненості у своїх силах ($p<0,05$). Студенти-старшокурсники мають найнижчі показники самоповаги серед усіх категорій досліджуваних, водночас працюючі педагоги не мають істотних відмінностей між собою в показниках за цією шкалою. За шкалою саморозуміння найбільше відрізняються студенти-старшокурсники, які мають досить низькі показники, і педагоги з досвідом роботи від 5 до 10 років, показники саморозуміння яких найвищі серед усіх досліджуваних груп ($p<0,05$).

Отже, можемо зробити висновок про існування відмінностей у розвитку когнітивного компонента професійної самосвідомості студентів старших курсів та педагогів із різним рівнем кваліфікації, що полягають у ступені вираженості самоповаги та саморозуміння.

Результати дослідження емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості працівників освіти засвідчили, що значущі відмінності проявляються за шкалою глобального самоствавлення ($p<0,05$). Найбільше між собою відрізняються студенти-старшокурсники, які мають низькі показники, і педагоги з досвідом роботи до 5 років, показники глобального самоствавлення яких найвищі серед усіх досліджуваних груп. За шкалою аутосимпатії можна зробити висновок, що більш високий рівень аутосимпатії мають працівники освіти з мінімальним досвідом роботи й педагоги зі стажем від 5 до 10 років, тоді як студенти старших курсів і педагоги зі стажем понад 10 років менше симпатизують собі ($p<0,05$).

Значущі відмінності спостерігаються й за проявом шкали очікуваного ставлення від інших. Сподівання на більш позитивне ставлення від оточуючих і колег спостерігається зі збільшенням рівня кваліфікації, водночас студенти-старшокурсники мають найнижчі показники досліджуваної ознаки серед усіх груп, що порівнюються ($p < 0,05$).

За шкалою ставлення інших порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що студенти-старшокурсники й педагоги з мінімальним досвідом роботи вважають свою особистість менш цікавою для інших, проте ця якість зростає з підвищенням рівня кваліфікації, адже педагоги із досвідом роботи понад 10 років мають найвищий середній показник ($p < 0,05$). Достатньо значущі відмінності спостерігаються між досліджуваними групами й за показниками самоприйняття: найнижчі показники притаманні студентам-старшокурсникам, а найвищі – педагогам із досвідом роботи до 5 років ($p < 0,05$).

Отже, можемо говорити про істотні відмінності між показниками студентів-старшокурсників і працівників освіти, які різну кількість років працюють за фахом, тобто здобуття професійного досвіду та зміна рівня кваліфікації мають вплив на розвиток емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості педагогів.

Результати дослідження регулятивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти засвідчили, що істотні відмінності проявляються в рівні самовпевненості. Так, показники вольової саморегуляції та самоконтролю у професійній діяльності найнижчими є у студентів старших курсів та істотно відрізняються від працюючих педагогів ($p < 0,05$).

Отже, можемо говорити про відмінності в розвитку регулятивного компонента професійної самосвідомості майбутніх та працюючих педагогів за показниками впевненості в собі як фахівцеві.

Результати дослідження мотиваційного компонента професійної самосвідомості працівників освіти засвідчили значущі відмінності в рівні прояву мотивації до успіху ($p < 0,05$). Педагоги з різним рівнем кваліфікації демонструють відмінності в ступені цілеспрямованості, а також можуть зазнавати різного ступеня хвилювання та страху невдачі в професійній діяльності. Порівняно нижчі показники мотивації до успіху притаманні студентам старших курсів та педагогам із досвідом роботи від 5 до 10 років, а найвищі – працівникам освіти, що мають до 5 років професійного досвіду.

Отже, в педагогів із різним рівнем кваліфікації мають місце відмінності в прояві мотивації до успіху, що складає мотиваційний компонент професійної самосвідомості працівників освіти.

Результати дослідження ціннісно-смислового компонента професійної самосвідомості працівників освіти засвідчили, що істотні

відмінності проявляються за шкалою «Цілі в житті» ($p < 0,05$). Показники старшокурсників є нижчими, ніж у решти досліджуваних, і ми можемо говорити про відмінності в ступені цілеспрямованості студентів старших курсів та працюючих педагогів, а також про відмінний ступінь розуміння ними власної відповідальності за реалізацію життєвих та професійних планів. Значущі розбіжності за шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» ($p < 0,05$) дають змогу стверджувати існування міжгрупових відмінностей за цією ознакою.

Істотні відмінності за шкалою «Локус контролю – Я» ($p < 0,05$) дають можливість характеризувати працівників освіти з різним досвідом роботи як таких, що мають відмінну схильність будувати життя та професійну кар'єру відповідно до власних цілей і уявлень про їхній сенс. Найнижчим рівень розвитку якості є в студентів і поступово зростає при підвищенні кваліфікації. Значущі відмінності за шкалою «Осмисленість життя» ($p < 0,05$) говорять, що старшокурсники мають значно вищий рівень осмисленості життя, ніж педагоги, які працюють за фахом, незалежно від рівня професійного досвіду.

Отже, за результатами дослідження ціннісно-смыслового компонента професійної самосвідомості педагогів можемо говорити про те, що зі зміною професійної кваліфікації спостерігаються відмінності в ступені їхньої цілеспрямованості, продуктивності, вірі в себе як фахівця й осмисленості себе в професії. Характерно, що студенти старших курсів мають найвищі показники осмислення життя й себе в професії, тоді як практично за всіма іншими показниками демонструють найнижчий рівень.

Результати порівняльного дослідження засвідчили існування відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації. Найнижчий рівень розвитку компонентів, що складають професійну самосвідомість, спостерігається в студентів, які, проте, мають високий ступінь осмисленості життя й себе в професії. Водночас найвищий рівень розвитку компонентів професійної самосвідомості спостерігається в педагогів із досвідом роботи до 5 років.

Література:

1. Метельська Н. Й. Особливості розвитку професійної самосвідомості працівників освіти у процесі підвищення кваліфікації дис. ... доктора філософії : 053 Психологія. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. 286 с.
2. Пряхникова Е. Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 2001. 42 с.
3. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 96 с.

ВНУТРІШНЬОГРУПОВИЙ КОНФЛІКТ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ З РІЗНОЮ КОМПОЗИЦІЄЮ ЗА ОЗНАКОЮ СТАТІ

Мирошник О. Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

elenamirosha@ukr.net

Реформа вищої освіти в країні пов'язана із розробкою підходів та принципів, що забезпечують підвищення творчої активності студентства та сприяють становленню громадянської позиції, соціальної відповідальності та ініціативи. Саме тому особливого значення набувають питання організації та управління студентської групою, яка є не тільки формальним об'єднанням учасників навчального процесу, але психологічним простором у якому відбувається становлення власної суб'єктності.

Мета дослідження полягала у вивченні особливостей внутрішньогрупової конфліктності студентських груп, що мають різну композицію за ознакою статі.

Внутрішньогрупова конфліктність є складовою груповою динаміки, як системи процесів, що забезпечують виникнення, розвиток та функціонування групи. Поширеною є думка про те, що конфлікт у середі групи слід розглядати як важливий феномен, що впливає на динаміку відносин у групі та забезпечує зміни у нормативній сфері групової активності. Н. В. Гришина зазначає, що «Конфлікт всередині групи може являтися механізмом трансформації групових норм за нових умов. Гнучкі структури виграють від конфліктів, модифікуючи старі норми і створюючи нові» [2, с. 115]. Дослідники аналізують причини, види, форми та наслідків внутрішньогрупових конфліктів (Л. Козер, М. Дойч, Н. В. Гришина, Т. А. Полозова, О. С. Морозов, Н. І. Фригіна). Розрізняють негативні та позитивні функції конфлікту. Вперше позитивна функція конфлікту була описана у працях Г. Зіммеля. У подальшому ця ідея була розвинена його теоретичним спадкоємцем Л. Козером. Зокрема Л. Козер зазначав, що питання про те, чи стане конфлікт засобом стабілізації внутрішньогрупових відносин і погодженням протилежних вимог, чи стане соціальним вибухом залежить від характеру соціальної структури, в умовах якої він протікає [за 2].

Чинники внутрішньогрупових конфліктів поділяють на об'єктивні та суб'єктивні [5]. Об'єктивні мають зв'язок із розміром групи, її ресурсом, структурною організацією групи. Суб'єктивні – пов'язані із відмінністю поглядів, думок, цінностей та способів поведінки учасників

групи. Науковці приділяють значну увагу аналізу ролі психологічного клімату групи, згуртованості, деформаціями у процесі прийняття групового рішення, стилю лідерської поведінки у виникненні та перебігу внутрішньогрупового конфлікту. Водночас, вплив особливостей статевої композиції групи на конфліктну поведінку учасників групи є менш вивченими. Більшість публікацій присвячено вивченню особистостей поведінки чоловіка та жінки у статусі лідера групи. Зокрема, А. Ескілсон і М. Віллі дослідили особливості ефективності лідера в залежності від статевих складу групи [за 1, с. 266]. Ними було встановлено, що найбільш продуктивними були гомогенні чоловічі групи, найменш – гомогенні жіночі. Змішані виявилися проміжними за результативністю. Чоловіки і жінки-лідери були найбільш продуктивними під час взаємодії з представниками своєї статі. Жінки-лідери були найменш продуктивними, працюючи з представниками протилежної статі. Чоловіки-лідери були найменш продуктивними, під час взаємодії з гетерогенними групами. Жінки переживали велике напруження, коли працювали з чоловіками, менше – з жінками. Зв'язок особливостей впливу лідера на внутрішньогрупову взаємодію в залежності від статі встановлено І. В. Грошевим [3]. Персонал, яким керують чоловіки-менеджери відрізнявся більш високими показниками тривожності, ворожості і конфліктності на відміну від персоналу, яким керують жінки. За результатами досліджень Rosener J. чоловіки набагато частіше, ніж жінки, розглядають лідерство як серію угод з підлеглими, використовують свою позицію та контроль над ресурсами для мотивації своїх послідовників. Жінки, на відміну від чоловіків, набагато частіше описують себе як трансформаторів інтересів підлеглих на турботу про всю організацію та визначають свою особливу роль у мотивуванні підлеглих [7]. Н. В. Гришина зазначає, що причинами конфлікту у виробничих колективах можуть бути і соціально-демографічні відмінності (стать та вік) працівників. За результатами її досліджень у в гомогенних за статтю колективах особистісні конфлікти більш регулярні, вони негативно впливають на ділову сферу відносин працівників [2, с. 171].

Предметом нашого дослідження стала структура внутрішньогрупової конфліктності студентських груп з різною статевою композицією.

З метою вивчення особливостей внутрішньогрупової конфліктності нами була розроблена анкета. В основу анкети покладено теоретична модель оцінки групової конфліктності за Т. А. Полозовою [6]. Методика дозволяла визначити оцінку студентами різних аспектів внутрішньогрупового конфлікту. Анкета включала такі показники конфлікту: загальна конфліктність у групі, конфлікт в інструментальній сфері активності, конфлікт в експресивній сфері активності, конфлікт у горизонтальних відносинах, конфлікт у вертикальних відносинах.

Дослідження проводилося на базі ПНПУ імені В. Г. Короленка. У ньому взяли участь студенти 10 навчальних груп, загальна кількість учасників склала 188 осіб.

Вибіркову сукупність було сформовано відповідно до завдань дослідження. Так, шість навчальних груп мали гомогенний склад за статтю, чотири групи гетерогенну. Кількісні результати дослідження представлено у *табл. 1*.

Таблиця 1 – Розподіл показників внутрішньогрупової конфліктності у групах із різним статевим складом

Показники конфліктності у сферах групової активності	Гомогенні групи	Гетерогенні групи
загальний показник конфлікту	2,9	2,04
інструментальна	2,03	1,68
експресивна	2,52	1,69
горизонтальна	2,52	1,79
вертикальна	1,95	1,5

Результати дослідження показали, що загальні показники конфліктності у гомогенних та гетерогенних студентських групах за оцінками частоти їх прояву май же не відрізняються.

Однак, встановлено відмінності показників конфліктності у базових складових групової структури. Так, інструментальна сфера активності, що відображає особливості вирішення групою завдань, за оцінками самих учасників, є більш безконфліктною у гетерогенних групах порівняно із гомогенними. Розбіжності в оцінці частоти конфлікту спостерігається також й для експресивної сфери групової активності, що відображає особливості міжособистісних відносин учасників групи, що не мають безпосереднього зв'язку із навчальною діяльністю. Іншими словами, частота виникнення конфліктів на ґрунті емоційних відносин більша у гомогенних групах. Визначені тенденції в оцінках конфліктності підтверджуються показниками горизонтальної конфліктності. Так у гетерогенних групах вони є меншими порівняно із гомогенними. У групах до складу яких, входять дівчата та хлопці частіше проявляться комунікативна толерантність, емоційна підтримка та прагнення однокласників до взаєморозуміння. За оцінками показників вертикальної конфліктності, тобто конфліктності у сфері, що опосередкована офіційними статусними нормативами, відмінності знаходяться в одному якісному діапазоні.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна сказати, що статевий склад навчальних студентських груп більшої мірою пов'язано із емоційною складовою групової активності та неформальною підструктурою внутрішньогрупових взаємин. Гетерогенні академічні групи у порівнянні із гомогенними є більш стійким до впливу конфліктогенних тригерів.

Склад учасників студентської групи за ознаками статевого диморфізму має зв'язок із особливості внутрішньогрупових взаємин та може бути чинником розвитку групового процесу. Особливу значущість він має для неформальної підструктури навчальної групи. Найбільш сприятливими до впливу конфліктогенних тригерів є група із гетерогенним статевим складом.

Література:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2007. 464 с.
3. Грошев И. В. Гендерные особенности конфликтности на предприятиях и в организациях. Цит. [12.02.08] Доступный з [http: //2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-06/Groshev.pdf](http://2008.isras.ru/files/File/Socis/2007-06/Groshev.pdf).
4. Козер Л. А. Функции социального конфликта // Американская социологическая мысль. М., 1996. С.542–556.
5. Мирошник О. Г., Нещетна К. А Психологічні чинники конфліктної поведінки. Методичні рекомендації до самостійної роботи. Полтава, 2012. 55 с.
6. Полозова Т. А. О методических принципах исследования внутригруппового конфликта // Новые исследования в психологии. М., 1981. №2. С.94–98.
7. Rosener J. Ways women lead / Rosener J. // Harvard Business Review, 1990. – P. 119–125.

УДК 316.62:364.63

ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З БУЛІНГОМ

Мишко Н. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

mushko_nadin@ukr.net

Евроінтеграційні процеси в Україні, що полягають у демократизації та посилення відкритості щодо проблем у суспільстві призвели до переосмислення значущості багатьох суспільних цінностей, зміни соціальних стереотипів та міжособистісної взаємодії. Готовність особистості відстоювати власну позицію, навіть у тих випадках, коли вона суперечить позиції більшості, наразі набуває особливого значення в соціумі зі значним арсеналом засобів тиску, маніпуляцій і підкорення волі індивіда. Зважаючи на це, готовність та вміння відстоювати власну позицію й діяти незалежно від думки більшості можуть бути доленосними, як для окремої людини, так і

суспільства загалом. Отже, питання поширення інноваційних психологічних технологій у роботі з булінгом в сучасному суспільстві стає особливо актуальним як у соціальному, так і в науковому аспектах.

Основна мета статті полягає у вивченні психологічної сутності булінгу, його причин та можливих шляхів упередження.

Тема булінгу на сьогодні є не просто актуальною, а й резонансною. За даними міжнародних досліджень, Україна увійшла до десятки країн із поширеною дитячою агресією у школах. Майже кожен із сучасних дорослих людей може пригадати випадки приниження, цькування із свого дитинства, прикрі прізвиська, які діти давали один одному, тощо.

Верховна Рада України 18 грудня 2018 року прийняла Закон України №8584 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу», який вперше визнає юридично поняття булінгу в українському законодавстві та передбачає відповідальність не тільки за вчинення, але й за приховування випадків булінгу. Законом визначено, що булінг (цькування) – це діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [1].

Причинами булінгу в колективі більшість вчених вважають боротьбу за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наявність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозволу тощо [2].

Цькування в освітньому середовищі має різний прояв. Булінг виявляється у вербальній, фізичній, соціальній формах. Цькування має такі форми, як: бойкот, ігнорування успішної підготовки до занять зі сторони вчителів, ворожа міміка чи жестикуляція, образливі прізвиська; насміхання над зовнішнім виглядом, поведінкою дітей, які вирізняються серед однолітків; погрози, приниження; примус до «служіння» сильному (нести портфель, бути на підхваті, чергувати тощо). Також до форм булінгу можна віднести відбирання грошей та речей; змушування до певних негативних дій; дії сексуального характеру; кібербулінг (переслідування здійснюється за допомогою мобільного телефону, інтернету). Булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, насамперед школі. Таке цькування пов'язане зі створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи, навіть учителів чи персоналу школи, до аутсайдера, жертви, найчастіше фізично слабкішої дитини або з бідної чи неблагополучної родини.

Виявити випадки насильства в закладі освіти досить непросто. Передусім тому, що насильство відбувається переважно в місцях, де відсутній контроль і нагляд дорослих. До того ж і потерпілий, і спостерігачі воліють не повідомляти нікого про випадок, щоб їх не вважали «ябедником» або через страх зізнатися. Найнебезпечнішим є повторюваність випадків насильства в освітньому середовищі. Такі прояви завжди завдають шкоди психічному та фізичному здоров'ю всіх учасників цього процесу [3].

Фахівці в області дитячо-підліткової психології відзначають вирішальну роль взаємин у колективі і власне рівень розвитку колективу, в якому навчається дитина. З огляду на це, очевидно стає роль спільної діяльності, спільних ціннісних орієнтацій, інтересів і власне міжособистісних стосунків у контексті розвитку безпечного толерантного середовища, вільного від проявів булінгу. Як вказує більшість психологів, розвинена комунікативна компетентність і певні якості особистості (серед них і асертивність) – важливий фактор ставлення до самого учня [4].

Як відзначають у своїх роботах сучасні вітчизняні фахівці, для формування впевненості як властивості особистості, по-перше, необхідно підвищувати усвідомлення підлітком власних досягнень і успіхів. Окрім того, останнє має бути «закріплене» у свідомості підлітків за допомогою вмілих впливів і дій дорослого. Вчені відзначають також значущість факту взаємних оцінок підлітків та оцінку їх авторитетним учителем, тобто асертивність та спеціальні психолого-педагогічні заходи стимуляції рефлексії, усвідомлення успішності (власної значущості) йдуть паралельно. Н. Максимова визначає, що система взаємних оцінок дозволяє включити у виховний процес найважливіший фактор – самооцінку учнем своєї діяльності та оцінку результатів цієї ж діяльності його однокласниками. Необхідність взяти на себе роль оцінювача (а не тільки бути оцінюваним) спонукає учня до активного пошуку еталонів цієї оцінки, до об'єктивного аналізу діяльності однокласників. Асертивність безпосередньо і очевидним чином взаємопов'язана з соціальним розвитком особистості і, як відзначає Н. Максимова, посиляючись на праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та інших, обумовлюється лише когнітивним розвитком (інтелектуальною зрілістю) [4].

Задля успішної взаємодії з оточуючим середовищем, особистість повинна мати навички активно протидіяти негативним впливам соціуму. Підготувати учня до успішного психологічного самозахисту або ж асертивності означає сформувати комплекс якостей особистості, які дозволяють йому впевнено відстоювати власні психологічні кордони, не зашкоджуючи іншим, уміти знаходити вихід із різноманітних конфліктних ситуацій, успішно реалізовувати свої права.

Готовність до психологічного самозахисту повинна інтегрувати в себе три взаємопов'язаних компонента – психологічного, теоретичного та практичного. Психологічна підготовка повинна бути співвіднесена з таким психологічним утворенням особистості, як установка. Вона має включати в себе позитивну оцінку й сприйняття психологічного самозахисту як невід'ємної здібності людини. Теоретична підготовка полягає у накопиченні знань про людину, її поведінку та реакції, знання про індивідуально-психологічні особливості особистості, навколишнього середовища. З практичного боку – необхідно отримати навички стійкого та гнучкого реагування на різноманітні навколишні впливи [5]. Ці компоненти мають поєднуватися у психотехнологіях, що застосовуються задля звільнення учнівського середовища від будь-яких форм і проявів булінгу.

Таким чином, аналіз психологічних досліджень дозволяє зробити висновок, що основною загрозою гармонійного розвитку особистості в учнівському середовищі є булінг або цькування у різних його видах і проявах. Тема булінгу на сьогодні є резонансною. Вирішення означеної проблеми актуалізує питання побудови безпечного, мирного освітнього простору, який передбачає впровадження в систему освіти технології вирішення конфліктів шляхом співробітництва. Важливими кроками в цьому напрямі є формування у здобувачів освіти здатності протистояти булінгу, навичок ненасильницької поведінки, побудови конструктивного діалогу, асертивності у взаєминах з оточуючими.

Література:

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу» Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>
2. Ролінський В. І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. І. Ролінський. – К., 2005. – 20 с.
3. Журавко Т. В. Булінг як соціально-психологічна проблема в освітньому середовищі // Теорія і практика сучасної психології – 2019 р., № 6, Т. 1. – С.47–50.
4. Ніколаєв Л. О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ, 2016. – 264 с.
5. Кирпенко Т. М. Поведінкові тенденції в самозабезпеченні безпеки особистості / Т. М. Кирпенко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Зб. наук. праць. Спецвип. 9 / І. С. Волощук (гол. ред.). – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2012. – С. 90–97.

ПСИХОТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ У РОБОТІ З БУЛІНГОМ У СУЧАСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Мишко Н. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

mushko_nadin@ukr.net

Сучасні світові тенденції диктують нам необхідність все більшого долучення до електронних засобів комунікації. Через Інтернет ми спілкуємося, замовляємо товари, отримуємо найрізноманітніші освітні послуги. Нестабільна ситуація в країні, яка обумовлюється епідеміологічними, військовими, глобально-світовими чинниками посилює емоційно-нервову нестабільність пересічного українця, що також має свій прояв і в електронній комунікації. Особливо гостро це питання стосується ланки середньої освіти та дітей, що потерпають від кібербулінгу.

Основна мета статті полягає у вивченні сутності сучасних проявів булінгу засобами електронних технологій і можливостей протидії йому.

2020 рік ознаменувався світовим карантинном і переходом на онлайн навчання і роботу. У сучасному світі Інтернет став невід'ємною частиною життя суспільства. З одного боку, це засіб розвитку ерудиції та навичок спілкування, а з іншого – ситуація підвищеного ризику зіткнення з певними загрозами. Зокрема, віртуальне Інтернет-середовище і новітні технічні засоби створили можливості для поширення нового виду насильства – кібербулінгу, від якого найчастіше потерпають підлітки, оскільки вони є найактивнішими користувачами. Особливо сприяють цьому неконтрольоване використання контенту і відсутність або слабка сформованість критичного мислення [1].

Кібербулінг – це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням сучасних електронних технологій: Інтернету (електронної пошти, форумів, чатів, ICQ) та інших засобів електронної техніки – мобільних телефонів чи інших гаджетів [2].

Небезпека такого виду насильства полягає у тому, що воно відбувається як у віртуальному світі, так і може включати в себе деякі види фізичних знущань, наприклад, бійки і цькування з метою подальшого поширення відео і фото в мережі Інтернет. Таке поєднання фізичного і психологічного насильства шкодить здоров'ю і, навіть, несе загрозу для життя дитини.

За даними міжнародного дослідницького проєкту ESPAD, у 2019 році лише 6,7% опитаних підлітків в Україні не користувались соціальними мережам. Близько 45% підлітків проводять у соціальних мережах до 3 годин на день, а ще майже 50% – 4 та більше годин. Представниця ЮНІСЕФ в Україні Лотта Сильвандер зазначає, що в Україні близько 50% підлітків були жертвами кібербулінгу. «Кожна третя дитина прогулювала школу через кібербулінг. 75% підлітків у анонімному опитуванні підтвердили те, що Instagram, TikTok та Snapchat є основними соціальними платформами для цькування», – додає вона.

За результатами дослідження Всеукраїнської кампанії проти кібербулінгу Docudays UA, партнером якого виступив освітній омбудсмен Сергій Горбачов, станом на 1 квітня 2020 року судами було прийнято 482 Постанови щодо булінгу проти дітей. У 13% випадків справи стосувались кібербулінгу, зокрема погроз та принизливих коментарів та поширення фото і відео без згоди [3].

Щоб не стати жертвою кібербулінгу потрібно дотримуватись певних правил. При реєстрації на різних сайтах слід не вказувати особисту інформацію (номер телефону, фото та ін.), створювати надійні паролі. Використовувати веб-камеру тільки при спілкуванні з друзями або близькими. Одиначні випадки агресії в інтернеті варто ігнорувати, тоді найчастіше кібербулінг завершується на початковій стадії. Ще одним способом уникнути булінгу є блокування агресорів, більшість сайтів це дозволяють [1].

Широкого резонансу в суспільстві набули випадки жорстокого побиття підлітків у Житомирській, Одеській і Черкаській областях, які супроводжувались зйомкою на відео з подальшим поширенням в Інтернеті, а тому це можна вважати поєднанням булінгу з кібербулінгом. Крім того, спостерігаємо прояви кібербулінгу (обмін образливими повідомленнями) у батьківських групах Facebook. Наразі говорять про випадки доведення дітей до самогубства засобами Інтернет-спілкування («спільноти смерті»). Ми розуміємо, що старше покоління не встигає за поширенням Інтернет-трендів і не завжди здатне попередити і адекватно відреагувати на загрози такого типу.

Відмінності кібербулінгу від булінгу зумовлюються особливостями Інтернет-середовища: анонімністю, можливістю підмінити ідентичність, охоплювати велику аудиторію одночасно, (особливо дієво для поширення пліток), здатність тероризувати та тримати у напрузі жертву будь-де і будь-коли. У ситуації кібербулінгу переслідувач не бачить виразу обличчя жертви, не чує її інтонацій і не знає про її емоційні реакції: e-mail або миттєві повідомлення дозволяють йому дистанціюватися від них. Емоційний зворотний зв'язок регулює людську взаємодію. Кіберпереслідувач забуває про те, що його повідомлення на екрані свого електронного пристрою читає реальна

людина. Дозволена в Інтернеті анонімність деформує поведінку людей. Можливість не бути ідентифікованими призводить до феномену розторможування: без загрози покарання і соціального несхвалення люди говорять і роблять речі, які б не стали говорити і робити під своїм власним ім'ям, дозволяють собі набагато більше, ніж звикли в звичайному житті, де вони несуть відповідальність за свої вчинки і слова [4].

Агресію дуже важко зупинити без фахівців-психологів і соціальних педагогів, без суспільного обговорення причин, окремих випадків, без загального осуду, без упровадження у свідомість молоді та дорослих неприпустимості виявлення приниження особистості, заподіяння фізичного і морального (душевного) болю людині. Важливою при розв'язанні проблеми кібербулінгу є співпраця батьків, педагогів і психологів, яка буде найефективнішою, якщо зусилля зосередити на профілактиці [5].

Таким чином, основною загрозою гармонійного розвитку особистості в підлітковому середовищі є булінг та кібербулінг у різних його видах і проявах. Воно стосується і впливає на всіх його учасників, негативно позначається на психічному розвитку дітей, створює загрозу здоров'ю та життю підлітка, викликає тривалі наслідки для особистості, інколи віддалені в часі. Тому постає гостра потреба усвідомлення сутності цієї проблеми та, головне, підготовки фахівців із певними теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, навичками для виявлення, попередження та подолання такого негативного соціального, психолого-педагогічного явища як кібербулінг.

На даному етапі важливою є увага, спрямована на об'єкт кібербулінгу – самих дітей. *П'ять корисних правил протидії кібербулінгу, з якими потрібно познайомити дітей:*

1) *Не поспішай, не виплескуй свій негатив у кіберпростір.* Важливо домовитись із дитиною, щоб вона не відповідала на вразливі повідомлення до того, як порадиться з дорослими. Старшим дітям запропонуйте правило: перед тим, як писати і відправляти повідомлення, потрібно заспокоїтись, притишити роздратування, злість, образу, гнів. Емоції – погані порадиники, вони минають, а написане і відправлене в Інтернет продовжує нести і помножувати негатив уже без Вашої волі і контролю. Тому конфлікти з найменшими витратами вирішуються особисто, «в реалі», без залучення кібертехнологій.

2) *Будуй власну онлайн-репутацію, не провокуйся ілюзією анонімності.* Хоча кіберпростір і надає додаткові можливості відчувати свободу і розкутість завдяки анонімності, дитині потрібно роз'яснити, що існують способи довідатись, хто саме відправив повідомлення, хто стоїть за певним ніком (анонімним псевдонімом). І якщо некоректні дії у віртуальному просторі призводять до реальної шкоди – від анонімності залишається лише ілюзія: все тайне стає явним. У віртуальному просторі,

як і в реальному, діє золоте правило: стався і дій стосовно інших так, як хотів би, щоб ставились до тебе.

3) *Зберігати підтвердження факту нападів.* Потрібно роз'яснити дитині: якщо їй неприємно вразило якесь повідомлення чи картинка на сайті (фото, відео, будь що), правильна реакція – вимкнути екран (щоб зупинити негативний вплив, але не комп'ютер!) і негайно звернутись до батьків за порадою. Старші діти можуть зберегти чи роздрукувати сторінку самостійно, щоб порадитись з батьками в зручний час.

4) Часто можна почути думки нахшталт «найефективніша боротьба з тролінгом – ігнор», «не годуйте тролів, вони харчуються вашими емоціями». Найкраще зберігати продуманий баланс, розуміючи діапазон ефективності і доречні межі кожного із способів реагування на проблему.

Що ігнорувати? Доречно ігнорувати *поодинокий негатив*. Одноразові образливі повідомлення найкраще ігнорувати, часто в результаті цього кібербулінг на початковій стадії і зупиняється. Якщо ж реагувати на негативні коментарі, комунікація продовжується.

Коли ігнорувати не варто? Не дивлячись на те, що відправник Вам не відомий, якщо листи систематично містять загрози життю і здоров'ю, або порнографічні сюжети, то варто поставити до відома телефонного або Інтернет-провайдера, інспектора місцевого відділку міліції із роботи з неповнолітніми (для цього й важливо копіювати повідомлення із загрозами). Якщо образлива інформація розміщена на сайті, варто зробити запит адміністратору щодо видалення цієї інформації. У цьому можуть допомогти дорослі.

5) *Можливе тимчасове блокування.* Програми, що забезпечують миттєвий обмін повідомленнями, мають можливість тимчасового відключення, можна заблокувати отримання повідомлень з певних адрес, навіть змінити телефонний номер. Пауза в спілкуванні руйнує взаємопідсилювані автоматизми кібербулінгу, особливо якщо він мотивований втечею булерів від нудьги і не супроводжується булінгом у реальному житті.

Література:

1. Гой В. Що таке кібербулінг та як з ним боротись? Міжнародна студентська науково – технічна конференція // Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання. – С. 170-171.
2. Найдьонова Л.А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л.А.Найдьонова // Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. – К., 2011. – С.7.
3. Половина підлітків в Україні були жертвами кібербулінгу. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/74263/>
4. Міхеева О.Ю. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема / Міхеева О.Ю., Корнієнко М.М. // Молодий вчений – № 11 (63) – листопад, 2018 р. – С. 247-251.
5. Langan P. Bullying in Schools: What You Need to Know [Electronic resource] / P. Langan. – Available at : <http://kazkarka.com/books/posibnyk-pro-bulinh.htm>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Мірзоян В. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

vikamirz710@gmail.com

Юнацький вік є найбільш перспективним для дослідження різних типів віктимної поведінки: це період життя людини, який відрізняється високою інтенсивністю процесів соціалізації та індивідуалізації. Дорослішання характеризується інтенсивними пошуками свого місця у світі, в суспільстві, в системі соціальних стосунків, а також розширенням усвідомлення власних особливостей, здібностей з точки зору відповідності вимогам соціуму. У зв'язку з цим юнаку необхідно погоджувати свої потреби з очікуванням оточуючих та вимогами соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку юнака.

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволив виділити такі основні напрямки, за якими відомі дослідження даного феномену: структурна організація віктимної особистості (О. О. Клячкова); класифікація та типологія відхилень у розвитку і поведінці підлітків (І. С. Кон, Н. Ю. Максимова, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.); психологічна детермінація прояву віктимної поведінки (О. О. Андроннікова, М. П. Долгових, В. С. Мінська); форми та причини виникнення віктимної поведінки підлітків (І. Г. Малкіна-Пих); віктимогенні внутрішньоособистісні конфлікти у підлітковому віці (Г. В. Ложкін, Л. І. Романова, Є. С. Фоміних); віктимогенні норми, правила поведінки віктимної і протиправної субкультури (Л. В. Шабанов); віктимологічна ситуація, яка сприяє особистісній вразливості підлітка (Н. Ю. Волянчук, Т. М. Матанцева); загальні проблеми діагностики віктимної поведінки (О. О. Андроннікова). Абсолютна більшість авторів наголошує на важливості ролі ситуаційної детермінації віктимної поведінки [1, с. 137].

Інтерес дослідників до проблеми віктимної поведінки особистості пояснюється тим, що вона з одного боку, заломлює і висвічує особливості сучасного життя і стан суспільства, а з іншого – у цьому складному та інтенсивно досліджуваному напрямі залишається чимало невирішених проблем. Серед них – питання про механізми, умови і фактори віктимної поведінки, а також психолого-педагогічні чинники її запобігання.

Мета дослідження полягає у виявленні і обґрунтуванні особливостей детермінації віктимної поведінки юнаків та експериментальному дослідженні психолого-педагогічних чинників її запобігання.

Для вимірювання потенційної віктимності застосовано тест-опитувальник «Схильність до віктимної поведінки» О. О. Андроннікової; опитувальник Басса-Дарки – для з'ясування таких показників та форм агресивних і ворожих реакцій, як фізична агресія, непрямая агресія, вербальна агресія, негативізм, схильність до роздратування, підозрілість, образа, почуття провини; опитувальник наявних акцентуацій характеру (Г. Шмішека) та методика дослідження стилів поведінки в конфлікті (К. Томаса). Для дослідження властивостей нервової системи використано адаптований Н. М. Даніловою та О. Г. Шмельовим варіант опитувальника Я. Стреляу. За допомогою опитувальника структури темпераменту, який розроблено В. М. Русаловим здійснено дослідження властивостей темпераменту – ергічності, соціальної ергічності, пластичності, соціальної пластичності, темпу, соціального темпу, емоційності, соціальної емоційності [2, с. 84].

Для обробки одержаних емпіричних даних було використано методи математичної статистики – перевірка достовірності відмінностей (критерій χ^2 , критерій ϕ – кутове перетворення Фішера, t-критерій Стюдента) та багатовимірної статистики (кореляційний та факторний аналізи). Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою персонального комп'ютера на базі пакета статистичних програм SPSS 18.0.

Емпіричний аналіз змістових характеристик основних типів віктимної поведінки підлітків здійснено за двома критеріями: реалізованої та потенційної віктимності. Для вимірювання потенційної віктимності застосовано тест-опитувальник «Схильність до віктимної поведінки» О. О. Андроннікової. Виявлено, що за шкалою «реалізована віктимність» для третини юнаків (34,6%) властиві показники, що значно перевищують норму, а отже вони досить часто потрапляють в неприємні або небезпечні для здоров'я і життя ситуації. За шкалою «схильність до агресивної віктимної поведінки» (агресивний тип поведінки) показники вище норми спостерігаються у 23,7% досліджуваних. За шкалою «схильність до саморуйнівної поведінки» (активний тип поведінки) показники вище норми зафіксовано у 18,4% досліджуваних. За шкалою «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (ініціативний тип поведінки) показники вище норми спостерігаються у 42,1% досліджуваних. За шкалою «схильність до залежної і безпорадної поведінки (пасивний тип поведінки) показники вище норми зафіксовано у 9,3%

досліджуваних. Прагнення виділитися з групи однолітків притаманне для 42,2% досліджуваних, які мають показники нижче норми. За шкалою «схильність до некритичної поведінки» (некритичний тип поведінки) високі значення виявлені у 48,4% досліджуваних.

Застосування методу профілів для виявлення гендерної складової віктимності юнаків уможливило констатацію наявності статистично значущих розбіжностей у профілях потенційної віктимної поведінки хлопців та дівчат.

Виявлено, що сформованість типів акцентуацій характеру прямо пропорційна рівню віктимності досліджуваних: що сильніше виражені акцентуації, то більше віктимогених проявів спостерігається у поведінці юнаків. З'ясовано, що для гіпервіктимних та віктимних юнаків характерними є демонстративний, гіпертимний, застряглий, емотивний та циклотимний типи акцентуацій характеру. У юнаків, які увійшли до груп маловіктимних та невіктимних, сформованими виявилися педантичний, емотивний, екзальтований та збудливий типи акцентуацій.

Порівняльний аналіз показників властивостей гіпервіктимних та невіктимних підлітків за t-критерієм Стюдента засвідчив, що ті підлітки, які увійшли у групу гіпервіктимних та віктимних, відрізняються високими показниками рухливості нервових процесів ($P < 0,01$), соціальної емоційності ($P < 0,01$) та соціальної пластичності ($P < 0,01$). У підлітків, які увійшли до групи маловіктимних та невіктимних виявлені високі показники сили процесів гальмування ($P < 0,01$) та врівноваженості нервових процесів ($P < 0,01$).

З'ясовано, що віктимність у юнацькому віці є складним, багаторівневим утворенням, яке детерміноване нейродинамічними, психодинамічними і особистісними властивостями. Різна ступінь виразності віктимності пов'язана із різним рівнем сформованості абсолютних показників нейродинамічних, психодинамічних і особистісних властивостей, а також характером взаємозв'язків між ними.

Література:

1. Карпенко З. С. Психологія віктимної особистості в психотерапевтичних парадигмах програмування і вибору. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2003. Вип. IV. С.136–140.
2. Папуша В. В. Гендерні особливості сприймання конфліктних ситуацій в юнацькому віці. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді; Гендерний дискурс* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 5-7 жовтня 2016 р). Тернопіль, 2016. С. 83–84.

НАУКОВА ШКОЛА ПСИХОЛОГІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Моргун В. Ф.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

v.f.morgun@gmail.com

*40-річчю кафедри психології ПНПУ імені В. Г. Короленка
присвячується*

Авторів цих рядків у жовтні 1980 року пощастило стати співзасновником і очільником (по 2012 р.) кафедри психології Полтавського педагогічного, що була відокремлена від кафедри педагогіки за дозволом Міносвіти України і наказом ректора інституту І. А. Зязюна. Одним із вагомих досягнень кафедри є підготовка фахівців найвищої кваліфікації – докторів наук та професорів, які, як правило, стають засновниками і лідерами власних наукових шкіл. За ці роки закінчили докторантури учні автора, колишні доценти кафедри В. В. Колінько, який рано пішов із життя, і Т. А. Устименко, тепер – професор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Захистили докторські дисертації з геронтопсихології О. Г. Коваленко, тепер – головний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України (м. Київ), професор, з політичної психології Т. М. Траверсе (Пазюченко), тепер – професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Також надавалася багаторічна консультативна підтримка запрошеним на кафедру докторам психологічних наук К. В. Седих, із 2012 р. – завідувача кафедрою, професор, та С. П. Яланській, із 2019 р. – завідувача кафедрою психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», професор. У 2019 році повернулася на кафедру доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент М. М. Кононова. Протягом багатьох років сумісниками на кафедрі працювали доктори, професори, академік НАПН України Л. Ф. Бурлачук та Почесний академік НАПН України В. В. Рибалка.

Отже, сьогодні на кафедрі психології активно розвиваються три наукові школи – проф. В. Ф. Моргуна та докторів наук – академіка Академії наук вищої освіти України, проф. К. В. Седих і доц. М. М. Кононової [19; 22; 29].

Мета історико-психологічного дослідження – окреслити шлях становлення і основні здобутки авторської наукової школи психології багатовимірної особистості.

Для досягнення поставленої мети використовувалися методи вімкненого спостереження, бесіди, аналізу документів, перед усім – наукових публікацій, та інтроспекції.

За основу викладу змісту матеріалу взято характеристики і параметри опису наукової школи, що запропоновані Міністерством освіти та науки України.

Наукова школа проф. В. Ф. Моргуна «Психологія багатовимірної особистості» [5; 6; 8-9; 13; 19; 20] склалася в 90-ті роки минулого століття.

Генеалогічне древо школи має витоками наукову школу «діяльнісної теорії навчання» академіка РАО Н. Ф. Талізінної (наукова керівниця автора). Вона належить до школи «психіки як орієнтувальної діяльності» батька «теорії поетапного формування розумових дій», професора П. Я. Гальперіна, який, у свою чергу, був представником «харківсько-московської» (чи «московсько-харківської») школи «діяльнісного підходу» («теорії діяльності») в психології О. М. Леонтьєва, Л. І. Божович та ін. В українській психології методологічно спорідненими є наукові школи «вікової та педагогічної психології розвитку» Г. С. Костюка, «вчинкової психології» В. А. Роменця, «генетичної психології» («генетико-моделюючої методології») С. Д. Максименка, «розвивального навчання» О. К. Дусавицького.

Науковий і професійний статус засновника школи: кандидат психологічних наук; професор кафедри психології психолого-педагогічного факультету; Почесний професор ПНПУ імені В. Г. Короленка; Почесний професор Міждержавного інституту українсько-казахстанських відносин імені Н. А. Назарбаєва (Київ); Заслужений працівник освіти України.

Наукова активність лідера і членів наукової школи. Захистив на засіданні спеціалізованої вченої ради Московського державного університету імені М. В. Ломоносова кандидатську дисертацію «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмету» (1979) за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. Науковий керівник – академік РАО Н. Ф. Талізін.

Керівництво дисертаціями: захищено 8 кандидатських дисертацій (А. А. Чунаєв, 1982; В. В. Колінько, 1988; Л. І. Дубовая, 1991; Н. О. Чайкіна, 1997; А. С. Харченко, 2000; Н. О. Гончарова, 2007; Р. М. Білоус, 2010; О. С. Куш, 2011); у 2021 р. виходить на захист 9-й аспірант – Р. М. Ільченко [3]. Троє учнів автора – Н. О. Гончарова, А. С. Харченко, Н. А. Чайкіна – досвідчені доценти кафедри психології.

Участь у розробці міжнародних, всеукраїнських та регіональних проектів. Керівник наукової теми кафедри психології «Проблема періодизації розвитку особистості в ході життя» (координувана Академією педагогічних наук СРСР у 1986-1990 рр.) – із 1981 р. і дотепер, співвиконавці – Н. О. Гончарова, В. В. Колінько, Т. А. Устименко, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіна, Н. О. Юдіна, Т. А. Яновська та ін. [2; 7; 28; 30]; беру участь у реалізації гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського під егідою Комісії НАН України з розроблення наукової спадщини академіка В. І. Вернадського (з 2021 р. [24], керівник проекту, доктор педагогічних наук А. П. Самодрин); В. Ф. Моргун і представники наукової школи брали активну участь у розробці міжнародних проектів із макаренківської педагогіки та психології (на чолі з академіками М. Д. Ярмаченком, І. А. Зязюном, Г. Хіллігом та ін. [14; 21]); німецького фонду Еберта з формування сучасного економічного мислення в Україні (на чолі з В. В. Зелюком, разом із Т. А. Устименко); проекту ЮНЕСКО (Париж) із профорієнтації молоді (українську частину якого очолював В. Ф. Моргун, разом із В. В. Коліньком, Н. О. Чайкіною [10]); співвиконавець всеукраїнської програми з інтеграції викладання природничо-наукових дисциплін і курсу «Довкілля» (на чолі з академіком НАПН України В. Р. Ільченко, разом із Н. О. Юдіною, Т. А. Яновською [12]); регіональної програми «Вчитель: школа-педвуз-школа» (на чолі з академіком НАПН України І. А. Зязюном, разом із Н. О. Гончаровою, В. В. Коліньком, Т. А. Устименко, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіною, Н. О. Юдіною, Т. А. Яновською [10; 26-27; 30]); керівник трьох регіональних госпдоговірних науково-прикладних досліджень за проблемою: «Профорієнтація молоді на робітничі професії» на замовлення: Полтавського турбомеханічного заводу (1981-1983 рр.), Регіонального управління «Полтаванафтогазгеологія» (1984-1988 рр.), Кременчуцького автомобільного заводу (1989-1992 рр.), разом із В. В. Коліньком, Н. О. Чайкіною [1; 17-18]; тощо.

Іміджеві характеристики наукового лідера. Співзасновник, член редколегії і заступник (2012-2019 рр.) головного редактора журналу «Психологія і особистість» (К.-Полтава, з 2012 р.), член редколегій педагогічних журналів «Постметодика» (Полтава, з 1994 р.), «Витоки педагогічної майстерності» (Полтава, з 2020 р.); співзасновник і член правління Всеукраїнської ГО «Товариство психологів України» (Київ, із 1996 р.); співзасновник і член правління Української асоціації Антона Макаренка та Міжнародної макаренківської асоціації (Полтава, з 1991 р.); співзасновник, член і голова Полтавського відокремленого відділення Асоціації політичних психологів України (Київ, із 1995 р.); член Національної психологічної асоціації України (Київ) у складі Європейської федерації психологічних асоціацій – Брюссель, Бельгія (European Federation of Psychologists' Associations – Brussels, Belgium, із

2017 р.); співзасновник, почесний член і голова Полтавського осередку Всеукраїнської психодіагностичної асоціації (Київ, із 2013 р.); тощо.

Висновки з головних здобутків розроблених лідером наукової школи психології багатовимірної особистості тем.

1. Створено багатовимірну теорію особистості; запропоновано цілісну періодизацію розвитку людини протягом усього життя на основі переієрархізації класичних критеріїв періодизації; розроблено 20 оригінальних та модифікованих методик психодіагностики особистості, серед яких – опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини, мотивації кохання, багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій, аналізу досягнень людини з метою профілювання та профорієнтації, експертної співбесіди з абітурієнтами, історико-психологічний портрет фахівця тощо [16; 18; 26]; визначено п'ять типів інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: темпова, емоційна, профільна, рівнева, формодіяльна [12; 31]; досліджена динаміка полімотивації школярів із I до XI класу [4; 11; 25].

2. Запропоновано сім критеріїв справжнього кохання: «кристалізація», єдності ціннісних орієнтацій, самовідречення, «перевтілення душ», терпіння і терпимості, продовження роду [15]; узагальнена система вікової профорієнтації: від гармонійного розвитку задатків і здібностей немовлят до підвищення кваліфікації, перекваліфікації та реорієнтації в професію у зрілому віці; розроблено оригінальну концепцію психології дезінформації [23; 32]; у працях із макаренкознавства доведено, що такі фундаментальні психолого-педагогічні принципи А. С. Макаренка, як: (1) «все краще – дітям (включаючи найкращі види праці та спілкування з найкращими людьми)»; (2) «якомога більше поваги до людини, якомога більше вимогливості до неї»; (3) «різновікові колективи / загони, групи, бригади, команди...» – повинні стати не тільки надбанням колоністів чи комунарів, але – кожної дитини людства.

3. Лідер школи є автором, співавтором чи науковим редактором понад 400 наукових публікацій, серед яких 1 належить до науково-метричної бази Scopus та 7 – до Web of Science, є одним із провідних серед науковців університету за індексом цитування h-Гірша.

До *перспектив наукової школи психології багатовимірної особистості* можна віднести подальшу теоретичну розробку проблеми особистості, її розвитку та впровадження наукових надбань у психологічну освіту та практику.

Література:

1. Гончарова Н. О. (2010). Основи професійної орієнтації. Навч. пос. / за ред. В. Ф. Моргуна. К.: ВД «Слово». 168 с. (Із грифом МОНУ).

2. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. посібник / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко; наук. ред., авт. передмови і додатку В. Ф. Моргун. К.: ВД «Слово», 2013. 264 с. (Із грифом МОНУ).
3. Ільченко Р. М., Мюррей М., Моргун В. Ф. (2021) Динаміка соціально-психологічних та особистісних показників реадaptaції постнаркозалежних дорослих осіб за методом М. Мюррей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* / Editor-in-chief: Dr. X. Vámos. IX (96), Issue: 245, Budapest, 2021 Feb. P. 71-77 / 89 с.
4. Лебедик М. П., Моргун В. Ф. (2020). Створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу: Моногр. / авт. вступу Н. М. Врадій; наук. редактор і авт. післямови В. В. Радул. Харків: Мачулін, 314 с.
5. Максименко С. Д. (2017). Створена відома полтавська наукова школа «психології багатовимірної особистості». *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція*. Зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук.-практ. семін. з міжн. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. С. 16. Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>
6. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год (1989) / состав. В. Ф. Моргун. Полтава. 56 с. (138 праць).
7. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. (1981). Проблема периодизации развития личности в психологии. Учеб. пос. М.: МГУ. 84 с.
8. Моргун В. Ф. (1984). Многомерная монистическая концепция развития личности. *Психологические проблемы индивидуальности* / под ред. Б. Ф. Ломова, М. Й. Палея и др. М. – Л., Вып. 2. С. 24-28.
9. Моргун В. Ф. (1986). Схема многомерной структуры личности. Гамезо М. В., Домашенко И. А. *Атлас по психологии*. М.: Просвещение, С.70.
10. Моргун В. Ф. (1988). Профессиональная ориентация будущих педагогов. *Учитель, которого ждут* / под ред. И. А. Зязюна. М.: Педагогика. С. 64-85.
11. Моргун В. Ф. (1990.). Мотивация разносторонней деятельности учащихся. *Учителям и родителям о психологии подростка* / под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высш. шк. С. 91-129.
12. Моргун В. Ф. (1996). Інтедифія освіти: психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / відпов. за вип. акад. В. Р. Ільченко. Полтава: Наукова зміна. 78 с.
13. Моргун В. Ф. (2002). Наукова школа «Психологія багатовимірної особистості» // *Інноваційна діяльність Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка* / за ред. В. О. Пашенка. Полтава: ІОЦ ПДПУ імені В. Г. Короленка, С. 45-46.
14. Моргун В. Ф. (2002). Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1988-2001 рр. Полтава: АСМІ. 84 с.

15. Моргун В. Ф. (2007). «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Зб. статей / за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського. Вип. 16. Київ, С. 268-277.
16. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. (2009). Основи психологічної діагностики. Навч. пос. / К.: ВД «Слово». 472 с. (2-е вид. – 2012; 3-е вид. – 2013). (Із грифом МОНУ).
17. Моргун В. Ф. (2014). Антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу / В. Ф. Моргун // *Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем*. Зб. матер. IV Всеукраїн. Моргунівських читань із міжн. участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В. І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П. В. Писаренко, М. М. Опара, В. Ф. Моргун. Полтава: Дивосвіт. С. 99-104.
18. Моргун В. Ф. (2014). Підвищення культури екзистенціальних виборів людини засобами психодіагностики. *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток*. Колект. моногр. / [Боришевський М. Й., Завацька Н. Є., Карпенко З. С., Кузікова С. Б., Савчин М. В. та ін.; відп. ред. Г. Є. Улунова]. Суми: ВВП «Мрія», С.175-200 / 404 с.
19. Моргун В. Ф. (2015). Багатовимірна теорія особистості, або 32 роки на чолі кафедри психології (1980-2012). Шевчук В. В., Чепань М.-Л. А. *Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII-XX століттях*: моногр. К.: ВД «Слово». С. 219-251 / 256 с.
20. Моргун В. Ф. (2017). Багатовимірна концепція особистості та інтеграція теорій діяльності, установки і вчинку. *Філософія психології: тексти*. Хрестоматія для студентів психологічних спеціальностей / укладачі: Ю. Л. Горбенко, Ю. О. Клименко, В. Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. С. 194-210 / 402 с.
21. Моргун В. Ф. (2018) Антон Макаренко – герой та ізгой української педагогіки. Полтава. 34 с.
22. Моргун В. Ф. (2019). Гуманно-демократичний менеджмент первинного колективу на прикладі кафедри психології вищого навчального закладу. Рибалка В. В. *Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства*: метод. посібник / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, В. Ф. Моргун; за ред. В. В. Рибалки. К.: ТАЛКОМ, С. 89-108 / 280 с.
23. Моргун В. Ф. (2020). Психопрофілактика вірусу дезінформації. *COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики*: пособие / науч. ред. В. В. Рыбалки, А. П. Самодрин; кол. авт. К., Днепр, Кременчук: ПП Щербатых А. В. С. 39-53 / 396 с.
24. Моргун В. Ф. (2021) Багатовимірна топологія ноопсихології особистості, її менталітету та інтедифії (інтеграції та диференціації) освіти. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука*. Колект. моногр. / Моргун В. Ф., Рибалка В. В., Самодрин А. П. та ін.; за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ-Кременчук: ПП Щербатых О. В. Т. 1. С. 208-234 / 352 с.

25. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі: колект. моногр. (2020) / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О. В. 2020. 260 с.
26. Психодіагностика особистості підлітка. Навч.-метод. пос. (2009) / за ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. К.: ВД «Слово», 136 с. (2-е вид. – 2013). (Із грифом МОНУ).
27. Психология общения (2011). Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр. 600 с. (Статті В. Моргуна: с. 40-41, 464-465, 571).
28. Седих К. В., Моргун В. Ф. (2015). Делінквентний підліток. Навч. пос. – 2-е вид., доп. К.: ВД «Слово». 272 с. (1-е вид. – Полтава, 1995; 3-е вид. – К., 2019).
29. Седих К. В., Моргун В. Ф., Метельська Н. Й. (2018). Кафедра психології: історія, сьогодення, викладачі. *Психолого-педагогічний факультет ПНПУ імені В. Г. Короленка*. Монографія / [М. І. Степаненко, Н. В. Сулаєва, О. А. Гнізділова та ін.]; голов. ред. Н. В. Сулаєва. Полтава: ТОВ «АСМІ». С. 111-156 / 307 с.
30. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с. (Про В. Ф. Моргуна: стор. 11; 137; 287; 2-га стор. 2-го форзацу).
31. Morgun, V. F. (1980). Suggestopedy – a valid practice based on unremarkable theory. *Prospects: Quarterly review of education*. Paris. Vol. 10. No. 4. P. 403-414. [ЮНЕСКО, Париж, Франція; Scopus]. (Видано також багатьма мовами ООН, Нью-Йорк, США: арабською, іспанською, китайською, німецькою, французькою тощо).
32. Morgun, V. F. (2020). Psychoprophylaxis of the Disinformation Virus. *Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual* / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, V. F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr : Publisher O. Yevenok. P. 81-96 / 392 p.

УДК 316.614+159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Мотрій О. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

saha1396@gmail.com

Мотивація має велике значення в будь-якій діяльності людини, особливо вона необхідна в спорті, де в дуже стислі терміни потрібно досягти найкращого результату в ситуації жорсткої конкуренції з іншими спортсменами і спортивними командами.

У сучасних умовах, коли зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді, особливо підлітків, стає відчутною реальністю, необхідно орієнтуватися на формування духовних потреб, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя, що має бути одним із пріоритетних напрямів у вихованні дітей і молоді в школі. Застосування на уроках фізичної культури підходів щодо формування в учнів морально-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя, зміцнення здоров'я дозволяють визначити найкращі шляхи впливу на мотиваційну сферу учнів з метою активного впровадження здорового способу життя як важливої соціальної умови організації життєдіяльності.

Мета дослідження – теоретично вивчити особливості мотивації спортивної діяльності учнів підліткового віку.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних).

В результаті теоретичного дослідження визначено, що спортивна діяльність – специфічний вид активності особистості, який пов'язаний з м'язовими рухами, оволодінням високою технікою виконання фізичних вправ в обраному виді спорту, прагненням до вдосконалення в обраному виді спорту, спортивною боротьбою, максимальним проявом фізичних і духовних сил, спеціальних умінь і навичок, розвитком моторних здібностей, різко вираженим свідомим характером, що пояснюється почуттям великої відповідальності і прагненням досягти найбільш ефективного результату. У спортивній діяльності особливе місце займає її мотивація, як сукупність мотивів, що спрямовують людину до занять спортом. Функції спортивної мотивації полягають у тому, що вона: є пусковим механізмом діяльності; підтримує необхідний рівень активності в процесі тренувальної та змагальної діяльності; регулює зміст активності, використання різних засобів діяльності для досягнення бажаних результатів.

Найбільш типовими мотивами спортивної діяльності є: потреба в діяльності, активності, потреба в русі, потреба в реалізації рефлексів цілі та свободи, потреба в суперництві, змаганні, самоствердженні, потреба бути в групі, спілкуватися, потреба в нових враженнях і ін. На початковому етапі причинами приходу в спорт (незалежно від виду діяльності, тобто спорту) виступають: прагнення до самовдосконалення; самовираження і самоствердження; соціальні установки; задоволення духовних та матеріальних потреб. Кожна з перерахованих причин має для конкретного спортсмена більшу чи меншу дієвість у зв'язку з його ціннісними орієнтаціями, спрямованістю особистості [1].

Важливий вплив на спортивну активність людини чинить її орієнтованість чи на колективізм, прийняття стандартів групи, чи на індивідуалізм, коли провідну роль відіграють мотиви самоствердження, самовираження молодшої особистості. Також, спортсменам часто властива спортивно-ділова мотивація, коли особливого значення набуває захопленість заняттями спортом. Натомість, спортсмени, у яких домінує особистісно-престижна мотивація, надмірно орієнтовані на оцінку своїх спортивних результатів, проявляють постійну заклопотаність особистим самоствердженням. Успішність у спорті також пов'язана з мотивом досягнення, який у висококваліфікованих спортсменів виражений сильніше, ніж у спортсменів середньої кваліфікації.

Підлітковий вік – складний етап у становленні особистості, який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У даному віці активно розвивається когнітивна сфера, формується абстрактно-теоретичне мислення, логічне і опосередковане запам'ятовування, вдосконалюються мнемічні прийоми. Основним особистісним новоутворенням підлітка є почуття дорослості, яке виражається у появі ставлення підлітка до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає в тому, що він виконує нові функції та залучається до нової системи відносин із дорослими й однолітками. Дитина включається в різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу її соціального спілкування і сприяє накопиченню нового соціального досвіду [2].

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни мотиваційної сфери його особистості. Насамперед це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб, зокрема намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя і діяльності дорослих. На основі цих потреб підліток починає орієнтуватися на цілі, які він бачить за межами свого сьогодення. Важливим показником розвитку мотиваційної сфери підлітка є його інтереси – форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності. Саме у сфері інтересів виявляється спрямованість, інтелектуальна та емоційна активність особистості.

У підлітковому віці переважаючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим від інших, не втратити своє «Я», що свідчить про наявність у дітей почуття власної гідності. Для мотиваційної сфери підлітків характерний перехід від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності, яка спирається на власні норми, ідеали, наміри, цілі [2].

Серед потреб, які спонукають підлітків до спортивної діяльності, найбільш часто вираженими є потреба в престижі, самовдосконаленні, визнанні, досягненні, честолюбстві, прагненні показати себе; в досягненні успіху та уникненні невдач; проявити владу над іншими, домінувати або підкорятися іншим; в афіліації; придбання предметів, прагнення до порядку; в участі в пізнавальному процесі, бажання задовольнити свою допитливість, отримати відповіді на питання, що цікавлять. При цьому, характеристика мотиваційної структури спортсмена-підлітка ускладнюється наявною у нього системою цінностей і можливістю впливу його минулого досвіду на формування ставлення до успіху, спорту, праці, авторитетів [3].

На формування мотивації занять спортом підлітка впливає досвід його взаємодії з батьками. Коли перед хлопчиком батьки завжди ставили чіткі і легко досяжні цілі і надавали йому при цьому допомогу, швидше за все, у нього буде низький рівень потреби в досягненні успіху. У дитини, яку ніколи не хвалили і не заохочували за досягнутий успіх, також будуть низькі потреби в досягненні. З іншого боку, якщо батьки ставили перед сином важкі, але досяжні завдання і надавали йому самому можливість домагатися успіху, а потім хвалили, то у нього, швидше за все, буде сформована висока потреба в досягненні успіху, яка позитивно відіб'ється на його ставленні до занять спортом.

Підлітки, мотивовані на успіх зазвичай ставлять перед собою в діяльності якусь позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх. При домінуванні мотивації досягнення успіху спортсмен підліткового віку надає перевагу завданням середнього і злегка підвищеного ступеня складності, так як при їх вирішенні, старання і здібності підлітка можуть проявитися найкращим чином. При цьому, спортсмени-підлітки, що мають сильно виражений мотив уникнення невдач, схильні недооцінювати свої можливості, швидко засмучуються при невдачах, знижують самооцінку, а ті, хто орієнтований на успіх, поведуться протилежним чином: адекватно оцінюють свої здібності, мобілізуються при невдачах, йдуть вперед, а не засмучуються [1].

Для дослідження особливостей мотивації спортивної діяльності підлітків пропонуються методики типу опитувальники. Їх застосування дозволить отримати різноаспектну інформацію про специфіку мотивації спортивної діяльності учнів даного віку. Використання методики «Мотиви занять спортом» (за А. В. Шаболтас) дає можливість визначити ступінь вираженості таких мотивів у сприянні занять спортом підлітків, як: мотив емоційного задоволення, соціального самоствердження, фізичного самоствердження, досягнення успіху в спорті, підготовки до професійної діяльності, соціально-емоційний, соціально-моральний мотив, спортивно-пізнавальний, раціонально-вольовий (рекреаційний) та цивільно-патріотичний мотив.

Методика «Вивчення мотивів занять спортом» (за В. І. Тропніковим) дає можливість діагностувати вираженість таких мотивів заняття спортом, як: потреба у спілкуванні, пізнанні чи отриманні матеріальних благ; розвиток характеру чи психічних якостей, фізичної досконалості, покращення самопочуття та здоров'я, отримання естетичного задоволення та гострих відчуттів, набуття корисних для життя умінь і знань, підвищення престижу, бажання слави, чи колективістична направленість. Використання опитувальника «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном) дасть можливість проаналізувати співвідношення мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач у структурі мотивації спортивної діяльності учнів [4].

Мотиви спортивної діяльності підлітків пов'язані з їх орієнтацією на досягнення у цій діяльності. Підлітки, орієнтовані на досягнення значимих результатів у спорті, переважно займаються спортом під впливом мотивів соціального та фізичного самоствердження, результативності у спортивній діяльності, набуття корисних для життя умінь і знань.

Література:

1. Бабушкин Г. Д. Формирование спортивной мотивации / Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин. – Омск: СибГАФК, 2000. – 179 с.
2. Колесов Д. П. Современный подросток. Взросление и пол: учебное пособие. – М.: МПСИ Флинта, 2003. – 257 с.
3. Гогунев Е. Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогунев, Б. И. Мартыанов. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
4. Худик В. А. Психологическая диагностика мотивации: методы исследования / В. А. Худик. – К.: Освіта, 1992. – 340 с.

УДК 316.6:159.9(070.432)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МАЛОЇ ГРУПИ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Муліка К. М.

*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського*

eka.mulika@gmail.com

Реформи в освіті, ідеєю яких є людиноцентризм, пріоритетними напрямками визначають формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти,

протидію булінгу (цькуванню), реалізацію мотиваційно-смислового (компетентнісного) підходу. Кожен з цих векторів передбачає ефективну взаємодію (взаємовплив) людини із середовищем. У пострадянській школі з усталеними настановами та традиціями тоталітаризму, ця взаємодія супроводжується актуалізованим зіткненням протиріч, у результаті якого відбуваються міжособистісні, міжгрупові взаємозміни, що призводять до створення концептуально нових структур в освіті. Ефективність цих процесів у перехідний період в освіті передбачає таке ставлення вчителя до конфлікту, що не заважає йому виявити протиріччя, освоїти та застосовувати форми інтерперсональної взаємодії, *самостверджуватися*, саморозвиватися при вирішенні суперечностей, на противагу уникненню, невизнанню або агресивному нападу (конфліктологічна компетентність учителя) (Муліка, 2020). Розглядаючи особистість як таку, що постійно «набувається» у багатовимірних діяльнісно-комунікативних відносинах із собою (власним внутрішнім світом) та «Іншим» (позаособовим, безособовим, надособовим), її рефлексивність, діалогічність, самодистанціювання (Тітов, 2020), є причиною змін та особливостей соціально-психологічних процесів, явищ, станів малої групи, як і навпаки.

Ототожнення педагога із професійною спільнотою (групова ідентичність), усвідомлена належність до групи, що починає обстоювати власну самобутність, захищати автономію, доводити власну неповторність та унікальність (ідентичність групи) є необхідною умовою для збереження психічного ресурсу педагога у конфлікті.

У радянській теорії колективу¹ (як вищої форми розвитку малої групи) рівень розвитку групи розглядався як основний критерій, та такий, що опосередковується цілями діяльності колективу. У цьому випадку витісняються несвідомі групові тенденції, що блокує прояви ідентичності, яка, зазвичай, стрімко зростає якраз у періоди активізації групової динаміки (Горностай, 2013). Дослідження послуговувалось концепцією групової взаємодії Горностая П.П.

Метою статті є презентація результатів пілотного дослідження щодо сприйняття педагогами формальних малих груп (різного рівня організації). У подальших дослідженнях передбачається, що виявлені стани, процеси, явища у педагогічних колективах можуть розвивати або блокувати конфліктологічну компетентність працюючого вчителя.

Вивчення соціально-психологічних феноменів у педагогічних колективах (малих групах) має певні ускладнення, передбачає механізми психологічного захисту, настанови соціальної бажаності, а тому вимагає більш детального аналізу при виборі інструментарію. У

¹ «Колектив», «мала група», «трудоий колектив», «педагогічний колектив» у статті використовуються синонімічно.

пілотному дослідженні взяли участь 44 респонденти, педагогічні працівники віком від 26 до 58 років, різних типів закладів освіти Полтавської області. Вибірка налічує 40 жінок та 4 чоловіки, що обумовлено загальною тенденцією в сфері освіти. Дослідження проведене в лютому-березні 2021 року. Батареею методик було передбачено діагностику:

– соціально-психологічного клімату (СПК), що розглядається як психологічне явище, емоційно-психологічний стан колективного свідомого. СПК є віддзеркаленням у свідомості суб'єкта процесів, пов'язаних із стилем взаємостосунків у колективі, внаслідок якого будується певна система міжособистісних взаємин, взаємодії (Кличковський, 2017). У нашому дослідженні СПК є показником емоційної, морально-психологічної групової ідентичності (натомість згуртованості), наявності спільних міркувань, традицій і ритуалів. За результатами проведення методики «Психологічний клімат у малій виробничій групі» (Шпалінський В. В., Шелест Е. Г.) виявлено, що (44%, 19 осіб) характеризує СПК як високосприятливий; 27% (12 осіб) рівномірно виражені групи із середнім та рівнем нижче середнього, і лише 2% (1 особа) – низьким рівнем. Отже, педагоги досліджуваної вибірки, переважно, позитивно оцінюють соціально-психологічний клімат у трудових колективах.

– міжособистісного сприймання в групі: соціальні установки, минулий досвід, особливості самовиховання, характер міжособистісних відносин, ступінь інформованості один про одного, ситуаційний контекст, в якому протікає процес міжособистісної перцепції, тощо. Сприймання індивідом групи є своєрідним фоном, на якому протікає міжособистісне сприймання, пов'язує між собою два різних види соціально-перцептивних процесів (індивідуальне та групове). За тестом сприймання «Сприйняття індивідом групи» (автори чеські психологи В. Смекал, М. Кучер (1977), модифікація Є. Мосейко, Н. Нелісова (1982)) отримано наступні дані, подані в *таблиці 1*.

Таблиця 1 – Типи сприйняття вчителями педагогічного колективу

Індивідуалістичний	Колективістський	Прагматичний
4,2±1,82	7,1±1,99	2,68±1,55

Найбільш вираженим типом сприйняття вчителями групи, в якій вони здійснюють професійну діяльність, є колективістський, що свідчить про їх орієнтацію на реалізацію спільних цілей та завдань діяльності, пріоритет колективних цілей, порівняно з індивідуальними. Середньою мірою респондентам характерний індивідуалістичний тип сприйняття, а найменш виражений – прагматичний.

– виявлення індексу групової згуртованості К. Сішора. Тест виявив високі показники даної якості: 64% (28 осіб) мають високий рівень згуртованості, 27% (12 осіб) – вище середнього та 9% (4 особи) – середній. Проте, у результаті якісного аналізу отриманих даних, виявлено, що такі дані не відповідають реальному рівню розвитку групової ідентичності та не є таким, що може впливати на конфліктологічну компетентність вчителя. Тому, натомість цієї методики, у подальшому буде проведено вимірювання лояльності (організаційної, професійної та трудової): коректного, поблажливого ставлення, дотримання правил та норм. Методика вимірювання лояльності Баранської С. С. передбачає зниження ризику ефекту соціальної бажаності (шкалу брехні, інверсійні та такі, що не стосуються лояльності питання).

– стилю керівництва трудовим колективом за методикою В. П. Захарова та А. П. Журавльова. Отримані результати подані у таблиці 2.

Таблиця 2 – Стилі керівництва в педагогічних колективах за оцінкою вчителів

Директивний (авторитарний)	Колективістський (демократичний)	Поблажливий (ліберальний)
5,6±3,94	7,6±4,62	2,7±2,49

Серед представників вибірки переважає колективістський стиль керівництва колективом, ніж директивний, затим – поблажливий. Результати за цим тестом порівнювалися з результатами психогеоетричного тесту С. Деллінгер (респонденти оцінювали особистість керівника). Директивний стиль управління (17) педагоги пов'язують із лідерством (4), креативністю (4), гармонією (4) керівника, а, отже, втрачається сутність «директивного» стилю управління, що передбачає жорстку ієрархічність та ігнорування думки інших. Виявлено також, що 41% респондентів, які оцінили стиль управління як директивний, оцінюють психологічний клімат високої сприятливості, а 30% – вище середньої. У подальшому стиль керівництва пов'язуватиметься із вивченням лідерства та справедливості (що більш притаманно процесам групової ідентичності, відчуттю захищеності, упевненості вчителя при розв'язанні протиріч в організації). Планується використати методику «Справедливість організації» Дж. Колкіта (адаптація О. Гулевич, В. Спиридонов).

Зміни в освіті, орієнтовані на людиноцентризм, уможливають виокремлення людиною самої себе з потоку власного та «групового» життя, бути причиною змін (або опору змінам) у малій професійній групі. Здатність учителя до ефективності в конфлікті пов'язується із соціально-психологічними особливостями у малих групах з різним

рівнем їх організації. Вивчення педагогічних колективів супроводжується механізмами психологічного захисту та ефектами «соціальної бажаності», це спонукає до перегляду методології, добору відповідних методик при плануванні таких досліджень.

Література:

1. Горностай, П. (Ред.), (2013). Процеси ідентифікації особистості в малій групі: досвід теоретичного та емпіричного дослідження: практичний посібник. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
2. Кличковський, С. (2017). Теоретико-методологічний аналіз поняття «соціально-психологічний клімат». Український психологічний журнал. № 2 (4).
3. Муліка, К. (2020). Психологічний вміст «ставлення» у складі конфліктологічної компетентності педагога. Науковий вісник Херсонського державного університету. Вип. 4, 108-116.
4. Тітов І. (2020) Синергетичні виміри особистості. Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи. Збірник наукових матеріалів V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції 27-28 квітня 2020. Полтава, 164-165.

УДК 159.923.2-053.81

ПРОБЛЕМА ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Непокупна Ю. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

podgorich577@ukr.net

Сучасне українське суспільство, має ринкову економічну спрямованість та знаходиться на шляху істотних якісних змін. Особистості для ефективного функціонування у суспільстві необхідно мати такі риси, які характеризують її економічну свідомість, як-то ініціативність, підприємливість, готовність до інновацій, готовність до ризику та конкуренції. Окрім того, вона повинна бути готовою до реалізації моделей ефективної економічної поведінки. Особливості економічної свідомості та економічної поведінки особистості обумовлені приналежністю до певної економічної культури. У зв'язку з цим особливо актуальним є питання про економічну соціалізацію особистості як процесу засвоєння та відтворення індивідом економічної культури, становлення і розвитку економічної свідомості та економічної поведінки особистості.

Мета дослідження – виділення і обґрунтування соціально-психологічних чинників економічної соціалізації особистості.

Методи дослідження – психодіагностичні методики: методика Г. Хофстеде для вимірювання культурної варіативності; опитувальник для вивчення цінностей Ш. Шварца; варіант методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації»; опитувальник для виявлення ставлення до грошей А. Фернема; стандартизована програма дослідження економіко-психологічних характеристик особистості А. Л. Журавльова та Н. А. Журавльової; анкета по вивченню впливу цінностей культури на соціально-економічний розвиток Н. М. Лебедевої, А. Н. Татарка.

Результати проведених досліджень за методикою Г. Хофстеда дозволяють констатувати, що для студентів характерна трансформація цінностей: зміни спрямовані в бік підвищення значущості цінностей індивідуалізму, маскулінності та довгострокової орієнтації. Це означає орієнтацію на індивідуальний успіх, активність, амбіційність, планування майбутнього, що є необхідною базою для розвитку ринкових відносин та підприємництва.

Опитувальник Ш. Шварца дозволив встановити, що для студентів педагогічного університету характерними є цінності індивідуалістичної культури. На ціннісному рівні молоде покоління вже готове до життя в умовах ринкової економіки. Студенти вважають важливою широку соціальну відповідальність, що робить можливим демократичний розвиток України. Між цінностями студентів і дорослих виявлено значущі відмінності: якщо студентів вже однозначно можна віднести індивідуалістичного «полюсу», то в ідентифікації старшого покоління існують серйозні проблеми, тому що їх цінності поєднують в собі і цінності колективізму і цінності індивідуалізму. Окрім того, існують проблеми і в соціалізаційних процесах, коли старше покоління самоусувається від передачі культурних норм, правил і цінностей молодому поколінню. Провідними цінностями серед молодого покоління є прагнення до незалежності та самостійності, у дорослого населення переважають цінності соціальної взаємодії і співпраці.

Варіант методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації» в модифікації Д. А. Леонтьєва і В. А. Хащенко дозволив встановити, що економічні цінності не є для студентів ні метою, ні засобом для досягнення поставлених завдань. Найбільш значущими цінностями-цілями є здоров'я, сім'я і друзі, а цінностями-засобами – отримання освіти, компетентність і вольові зусилля. Але, на думку студентів, сучасне суспільство транслює їм, перш за все, важливість матеріальних цінностей.

При розгляді суб'єктивного економіко-психологічного статусу за стандартизованою програмою дослідження економіко-психологічних характеристик особистості А. Л. Журавльова та Н. А. Журавльової вдалося установити, що за час навчання у ЗВО відбувається зростання

самостійності молодих людей, розширення їх економічних потреб і запитів, що тягне за собою зниження суб'єктивної оцінки матеріального рівня, ступеня задоволення споживчих інтересів. Від першого до четвертого курсу оцінка студентами своїх можливостей у підвищенні прибутків зростає. До завершення навчання студенти усвідомлюють себе більш конкурентноспроможними на ринку праці, що суттєво впливає на підвищення економічної самооцінки. переважна більшість у студентів, незалежно від статі та віку, зорієнтована на підвищення прибутків, що свідчить про високий рівень економічної активності сучасної молоді. При визначенні економічних домагань студентства було встановлено, що велика частина студентів, незалежно від статі та віку, ідентифікують себе зараз із середнім (або нижче середнього) прошарком населення. У майбутньому така тенденція також переважає.

Власність оцінюється студентами як позитивне явище. Вона асоціюється з володінням приватним підприємством, нерухомістю, що приносить прибуток. Велика частина студентів хотіли б мати свою власність, причому в юнаків це бажання виражено сильніше, ніж у дівчат, окрім того, за час навчання у ЗВО ступінь бажання обзавестися власністю зростає. Хоча у юнаків та дівчат є тенденція працювати на підприємствах з державною формою власності, але остаточне ставлення юнаків і дівчат до підприємницької діяльності як до чесного, законного бізнесу або як до отримання прибутку будь-якими шляхами та методами не визначене. У ході дослідження було встановлено, що бідність, для юнаків і дівчат – це економічна неспроможність, що характеризується невизначеністю в майбутньому і пов'язана із станом залежності.

При оцінці студентами багатих і бідних людей було встановлено, що більш позитивно оцінюються багаті, ніж бідні. Беручи до уваги той факт, що сучасна українська молодь відноситься до індивідуалістичної культури, де багатство пов'язується з особистими досягненнями, активністю, діловитістю, підприємливістю, а бідність з лінню і фінансовою неграмотністю, стають зрозумілими більш позитивні оцінки багатих людей. Гроші сприймаються студентами, перш за все, як засіб задоволення потреб. Гроші відіграють важливу, але не головну соціальну та економічну роль. За час навчання в університеті зростає значимість грошей для студентів, що пов'язано з ростом актуальних економічних потреб старшокурсників, а також зростає сприйняття грошей як економічного ресурсу. Для юнаків гроші – це, перш за все, влада, а для дівчат – комфорт, хоча для тих та інших гроші асоціюються з розвагами. Середні значення за всіма показниками у дівчат вище, що свідчить про те, що дівчата перевершують хлопців у смисловій насиченості ставлення до грошей.

Опитувальник для виявлення ставлення до грошей А. Фернема показав, що респонденти розглядають гроші як засіб влади та переваги над іншими, висловлюють занепокоєння з приводу свого фінансового

становища, тому вважають за краще діяти економно при витрачанні грошових коштів і планувати витрати. Проте, спостерігається ірраціональність при здійсненні покупок і оплаті рахунків, респонденти можуть купувати речі, в яких не потребують, і виявляють велику щедрість в присутності інших людей, що пояснюється прагненням виглядати краще і більш впливовою в очах оточуючих.

Методика сценаріїв економічної поведінки Н. М. Лебедевої, А. Н. Татарка дозволяє оцінити взаємозв'язок економічної поведінки та соціальних установок. Серед переважаючих тенденцій в економічній поведінці виявлені установки на економічну самостійність, на довготривалу перспективу, на економічну активність і економність в споживчій поведінці, а також прийнятність використання кредитів у повсякденному житті. Головує пріоритет прибутку над законом, розподіл фінансової винагороди за справедливістю і пріоритет розміру винагороди над творчістю в роботі.

Афективний і поведінковий компоненти в більшості різних установок в економічній поведінці узгоджені, тобто емоційна та моральна оцінка особистістю економічних реалій в цілому не йде врозріз з конкретними діями в різних економічних ситуаціях.

В умовах становлення українського суспільства студентство як соціально-демографічна група є оновленим поколінням, яке йде по шляху нового, набуваючи при цьому, не лише позитивного досвіду. Труднощі економічної соціалізації сучасної молоді полягають у тому, що вона не може в повній мірі скористатися досвідом попереднього покоління, вихованого в умовах радянської ідеології. У процесі соціалізації студенти поступово засвоюють основний принцип ринкових відносин, якої б сфери він не торкався: «головне – ініціатива, підприємництво, пошук нового». Знання динаміки ціннісних і моральних орієнтацій молоді, тенденцій в розвитку її інтересів і потреб, їх соціокультурний аналіз допоможе знайти оптимальний варіант вирішення проблем економічної соціалізації сучасної молоді.

Література:

1. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія / Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі, О. В. Лавренко, Т. І. Мельничук ; за ред. Н. М. Дембицької. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 346 с.
2. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації : монографія / Т. В. Говорун, Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі та ін.; за наук. редакцією В. В. Москаленко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 208 с.
3. Шевчук В. В., Непокупна Ю. С. Психологія і поведінка людини залежно від її ролі і функцій в економіці. *Соціально-економічні, політичні та гуманітарні виміри національного та місцевого розвитку* : зб наук.ст. учасників другої всеукр. наук-практ. конф. (Полтава, 9 квітня 2020 р.). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2020. С. 236–241.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

Нижник А. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

niznik2103@gmail.com

Кризи, що відбуваються у політичному, економічному, культурному житті України в останнє десятиріччя, негативно впливають на міжособистісні відносини у нашому суспільстві. Дестабілізація економіки, спад виробництва, руйнування старої системи цінностей, зниження життєвого рівня значної частини населення країни відбивається на психологічному самопочутті людей, породжуючи внутрішні конфлікти, напругу, агресію, а іноді й жорстокість (Ассінгер [1], Басс [2; 14], Белей [3], Берон, Ричардсон [4], Налчаджян [10] та ін.). Статистика свідчить про зростання злочинів, хуліганських дій, що здійснюються підлітками та молоддю. Частими стали прояви демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму по відношенню до дорослих.

У зв'язку з цим для сучасного етапу розвитку суспільства пріоритетним є формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб (Еріксон [13], Моргун [9; 11], Седих [11] та ін.). Саме тому, у психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у школярів підліткового віку.

Причини агресивної поведінки можуть бути різноманітними. Одним із важливих чинників виступають акцентуації характеру, які виявляються у деформації в розвитку й задоволенні потреб, моральних переконань, безвідповідальності, відсутності почуття обов'язку, нездатності прийняти самостійне рішення й підтвердити слова справою, психічних патологіях, а також упередженому оціночному ставленні, нещирості, цинізмі оточуючих, їх душевній глухоті й сліпоті тощо (Леонгард [7], Лічко [8] та ін.). Психологи встановили деякі фактори, які формують агресивну поведінку: психологічна атмосфера в сім'ї, умови шкільного навчання, вплив знайомих, фізичний розвиток, спадковість тощо (Зимелева [5], Кравчук [6], Чаговець [12] та ін.).

Отже, актуальність дослідження полягає в необхідності виявлення особливостей впливу акцентуацій характеру підлітків на формування їх агресивної поведінки.

Мета дослідження – дослідити особливості впливу акцентуацій характеру підлітків на формування їх агресивної поведінки.

Відповідно до мети дослідження можна визначити наступні його завдання:

- 1) дати теоретичний аналіз проблеми вивчення особливостей впливу акцентуацій характеру на агресивність підлітків;
- 2) обґрунтувати комплекс методик психодіагностики акцентуацій характеру і агресивності особистості;
- 3) вивчити структуру акцентуацій характеру у підлітковому віці;
- 4) дослідити особливості прояву різних форм агресивності у підлітків;
- 5) проаналізувати співвідношення форм агресивності підлітків у залежності від властивих їм акцентуацій характеру.

Об'єктом дослідження є психологічні особливості особистості в підлітковому віці.

Предмет дослідження – взаємозв'язок типів акцентуацій характеру з рівнем агресивності у підлітковому віці.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (тестування, опитування) та методи статистичної обробки даних (критерій χ^2 – Пірсона).

До комплексу методик увійшли: Патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО, за А. Є. Лічком [8]); методика «Дослідження агресивності» (за А. Бассом – А. Даркою [14]) (в адаптації А. К. Осницького); тест «Оцінка агресивності у відносинах» (за А. Ассінгером [1]).

Дослідження було проведено в Полтавській гімназії № 13 м. Полтави в лютому 2021 року. Нами була сформована вибірка, до якої увійшли 92 підлітка (61 дівчина та 31 хлопець).

Вираженість акцентуацій характеру серед досліджуваних підлітків. Для досліджуваних переважно властиві такі акцентуації характеру, як сенситивна (47%), лабільна (46%), шизоїдна (43%) гіпертимна та істероїдна (по 41% досліджуваних). Водночас, циклотимний, астено-невротичний, психастенічний, епілептоїдний, нестійкий та конформний типи акцентуації властиві досліджуваним меншою мірою, оскільки їх вираженість коливається від 13% до 27% опитаних підлітків, що не є значимим.

Структура високих рівнів агресивності підлітків. Найбільш вираженими проявами агресивності серед підлітків є вербальна та фізична агресія, високий рівень вираження яких властивий відповідно 65% та 59% досліджуваних. Найменш вираженими є почуття провини

(власне 25% дітей), підозрілість (33%), образа (35%), негативізм (37%) та роздратування (39%). Серед підлітків непряма агресія виражена на середньому рівні.

Щодо впливу акцентуацій на агресивність підлітків звернемося до *табл. 1*.

Таблиця 1 – Ранговий розподіл домінуючих форм агресивності у підлітків із найбільш поширеними типами акцентуацій характеру (n – кількість осіб / у %)

Тип акцентуацій	Гіпертимний 16/100%	Епілептоїд. 8/100%	Лабільний 7/100%	Істероїдний 5/100%
Ранг агресивн.				
I	вербальна агресія 12/75%	негативізм 6/75%	агресія у відносинах 5/71%	негативізм 4/80%
II	агресія у відносинах 11/69%	вербальна агресія 5 / 62%	вербальна / фізична агресія по 4/57%	роздратування 3/60%
III	непряма агресія 10 / 62%			

Як бачимо на *табл. 1*, жоден ранговий розподіл форм агресивності, що властивий 4-м провідним за частотою акцентуаціям характеру підлітків, не повторюється. Найбільш поширеною виявилася **вербальна агресія**, що властива 3-м типам акцентуацій (гіпертимному, епілептоїдному і лабільному). Притаманні 2-м типам акцентуацій: **агресія у відносинах** (лабільному і гіпертимному типам) та негативізм (епілептоїдному та істероїдному типам). Властиві 1-му типу акцентуацій такі форми агресії: *непряма агресія* – гіпертимному типу, *фізична агресія* – лабільному типу та *роздратування* – істероїдному типу акцентуацій.

Також, визначено, що підлітки, які характеризуються вираженими шизоїдним, істероїдним та нестійким типами акцентуацій характеру, більше агресивні та вороже налаштовані у спілкуванні з оточуючими. Натомість, підлітки, для яких притаманні ознаки сенситивної акцентуацій характеру, менш агресивні у спілкуванні з однолітками.

Отримані дані дозволяють зробити наступні висновки:

1. Прояви агресивності підлітків формуються, зокрема, під впливом акцентуацій характеру. Підлітки, яким властиві акцентуації характеру, більш агресивні, ніж підлітки, яким акцентуації не властиві.

2. Для дослідження особливостей акцентуацій характеру та форм агресивності ми використовували комплекс методик: Патохарактерологічний діагностичний опитувальник; методику

«Дослідження агресивності»; методику «Оцінка агресивності у відносинах».

3. Визначено, що підліткам переважно властиві такі акцентуації характеру, як гіпертимна, лабільна, сенситивна, шизоїдна та істероїдна. Менше виражені – циклотимна, астено-невротична, психастенічна, епілептоїдна, нестійка та конформна.

4. Переважаючою формою агресії є вербальна, більше половини досліджуваних схильні проявляти фізичну агресію. Біля половини підлітків демонструють комунікативну агресивність. Такі підлітки можуть бути неврівноваженими та жорстокими у стосунках із оточуючими. Також, для 23% досліджуваних властива помірна агресивність у стосунках із однолітками. Окрім цього, для 32% досліджуваних властива виражена дружелюбність у контактах з оточуючими, вони не схильні проявляти агресію у будь-яких її формах, налаштовані на сприйняття особистості партнера по спілкуванню як цінності.

5. Жоден ранговий розподіл форм агресивності, що властивий 4-м провідним за частотою акцентуаціям характеру підлітків, не повторюється. Це свідчить про вплив акцентуацій характеру на форми агресивності підлітків.

Результати емпіричного дослідження можуть бути використані у роботі практичного психолога, спрямованій на зменшення проявів агресивної поведінки підлітків, пов'язаних із певним типом акцентуацій характеру.

Література:

1. Ассінгер А. Тест оцінювання агресивності у стосунках. *Персонал*. К., 2007. № 6. С. 83-85.
2. Басс А. Агрессия : Моногр. / пер. с англ. СПб. : Речь, 2000. 348 с.
3. Белей М.Д. Психологічна сутність агресії та її вплив на девіантну поведінку підлітків: Метод. реком. Івано-Франківськ: ПП Бойчук А. Б., 2019. 102 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: Моногр. / пер. с англ. СПб. : Питер, 2001. 352 с.
5. Зимелева З. А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 4. С. 48-56.
6. Кравчук С. Л. Особливості агресивних проявів дитини залежно від міжособистісних стосунків із батьками. *Вісник Київ. націон. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2000. Вип.9. С. 35-38.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с немец. Р.-на Д., 1997. 316 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1983. 256 с.

9. Моргун В.Ф. Психологічна характеристика підлітка та юнака в багатовимірній теорії особистості. *Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці*. Навч. пос. / [Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна та ін.]; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. С. 80-88.
10. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. Моногр. СПб. : Питер, 2007. 736 с.
11. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток : Навч. пос. 3-е вид., доп. Полтава, 2019. 272 с.
12. Чаговец Л. М. Психологічні особливості агресивності підлітків. *Психолог*. К., 2004. № 15. С. 26-32.
13. Эриксон Э. Детство и общество : Моногр. / пер. із англ. СПб., 1996. 386 с.
14. Buss A. H., Perry M. The Aggression Questionnaire [Text]. *J. Person. Soc. Psychology*. 1992. № 63. P. 452-459.

УДК 376-056.264-053.5:373.3

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Олефір О. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

olga.olefir@ukr.net

Реальним фактором останнього десятиріччя є збільшення кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (далі ПМР), зумовленого ураженнями центральних і периферичних відділів мовленнєвого аналізатору та екологічними проблемами. В контексті проблеми сучасної логопедії дослідники (Р. А. Лєвіна, Н. О. Нікашина, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, В. В. Тарасун, Г. А. Чиркіна, М. К. Шеремет) зазначають, що логопедична робота з дітьми з порушеннями мовлення у загальноосвітніх закладах включає збагачення словника, вдосконалення граматичної будови мовлення, формування потреби у спілкуванні та розвиток комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення [5]. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають на формування всіх компонентів мовленнєвої системи, ускладнюють оволодіння новими шкільними знаннями та спілкування в цілому. Насамперед, порушується сфера спілкування дітей з однолітками та дорослими.

Аналіз наукових досліджень свідчить про особливу увагу вітчизняних та зарубіжних учених (Л. С. Виготського, О. Є. Грибової, Д. Б. Ельконіна, С. В. Коноплястої, М. І. Лісіної, І. В. Мартиненко,

Т. В. Пінчугіної, Л. А. Піроженко, Т. В. Сак, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.) до проблеми формування навичок спілкування, що забезпечує соціальну адаптацію та виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань [5]. Значний науковий інтерес і практичне значення набуває питання вивчення стану сформованості навичок спілкування першокласників з порушеннями мовленнєвого розвитку. Виходячи зі зазначеного питання формування навичок спілкування у осіб з порушеннями мовлення є одним з центральних у сучасній логопедії, що підтверджує актуальність дослідження.

Метою статті є аналіз стану сформованості умінь та навичок спілкування першокласників із порушенням мовленнєвого розвитку. Основним завданням є визначення труднощів та рівнів розвитку спілкування дитини першого класу з ПМР, встановлення кола комунікативних уподобань з метою успішної організації корекційної роботи. А. М. Богуш [1] наголошує на тому, що необхідно знати відмінності між «спілкуванням» і «комунікацією» оскільки це потрібно для повноцінного формування комунікативної діяльності дітей. У тлумачному словнику «спілкування» трактується, як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок». Слово комунікація латинського походження, і також означає «спілкування, передавання інформації». Тлумачення цих слів свідчить про те, що вони позначають процеси, які мають як спільні, так і відмінні характеристики. Спілкування визначається науковцями як загальний тип специфічно людської діяльності. Вчені розглядають спілкування, як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини у спілкуванні і комунікації, як процес передачі і отримання інформації безпосередньо або опосередковано через засоби масової інформації, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба [1]. Отже, успішність вербального спілкування забезпечується достатньо високим рівнем самоорганізації індивіда, оскільки спілкування – специфічна форма скоординованої активності декількох осіб. У процесі спілкування співрозмовники повинні ставити та вирішувати часткові цілі, типу «повідомити», «попросити», «отримати інформацію». У першокласників з ПРМ ці процеси мають змінену структуру [1].

З метою визначення стану сформованості навичок спілкування першокласників із порушеннями мовлення ми використали спеціальну методику, яка ґрунтувалася на дослідженнях Н. О. Головань, В. Г. Дудьєва, М. І. Лісіної, Є. Ф. Соботович, О. С. Павлової. Для досягнення мети ми враховували параметри спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, змістовну основу процесу спілкування, систему мовленнєвих та немовленнєвих засобів, функціональний характер використання мовленнєвих засобів

спілкування, комунікативну ситуацію як форму функціонування спілкування. Відповідно закономірностям формування комунікативних навичок нами було виділено наступні критерії: 1) сформованість операційно-технічних та когнітивних мовленнєвих засобів (вербальних та невербальних); 2) особливості поведінки в ситуації спілкування (швидкість налагодження словесного контакту, ініціативність, активність, конфліктність, негативізм, замкнутість); 3) своєрідність вербальної комунікації дітей з дорослими та однолітками (адекватність вживання слів, звертань, ввічливих слів, повідомлень тощо); 4) наявність потреби у спілкуванні (повідомлення, прохання, запитання, вияв бажання тощо). Методикою дослідження передбачалось надання різної допомоги: організаційної (ми пропонували іграшки, задавали допоміжні запитання) та навчальної (діти отримували конкретні вказівки, пояснення). Отримані результати дозволили виділити три рівні сформованості навичок міжособистісного спілкування дітей першого класу з ПМР.

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили визначити, що 20% дітей знаходяться на високому рівні сформованості навичок та вмінь міжособистісного спілкування, 25% дітей на середньому рівні, 55% дітей на низькому, що вказує на важливість проведення корекційної роботи з ними. В результаті проведеного дослідження було виявлено, що: діти не вміють звертатися з проханням; вони ніколи не задають уточнюючих запитань в процесі пояснення матеріалу чи завдання (якщо не враховувати прохання повторити завдання повністю); учні краще орієнтуються в інструкціях, спрямованих на їх предметну діяльність, чим на пізнавальну; на уроці їх активне мовлення, як правило, звернена на вчителя (мається на увазі висловлювання з приводу уроку); вони часто відтворюють репліки своїх товаришів без додаткового розумового напруження; будь-яке переключення з одного виду діяльності на інший супроводжується своєрідним сплеском вербальної активності егоцентричного спрямування, яка жорстоко пригнічується учителем уже на початкових етапах навчання в школі.

У ході проведення дослідження було виявлено, що труднощі в спілкуванні першокласників з ПМР з однолітками та дорослими пов'язані: з несформованістю вікових форм спілкування цих дітей; з недорозвитком структурних компонентів спілкування; з уповільненим темпом та якісним показником емоційно – особистісного розвитку; несформованістю невербальних засобів спілкування; несформованістю мотиву до спілкування.

Знаючи вікові нормативні показники міжособистісного розвитку, ми можемо зробити висновки, що діти з ПМР: 1) малоініціативні, у них не сформоване вміння вести розмову; 2) майже не користуються невербальними засобами спілкування, мовлення монотонне; 3) часто не

враховують ситуацію спілкування, звертаючись до дорослого на «ти»; 4) мають визначене нешироке коло співрозмовників.

Зазначені труднощі мовленнєвого та немовленнєвого спілкування негативно впливають на встановлення та підтримку контактів з однолітками в різних ситуаціях спілкування. Низький рівень здібності адекватно цілям навчання і виховання організувати мовленнєву та немовленнєву взаємодію ускладнює процес навчальної (корекційної) комунікації, оскільки саме він являється одним із умов успішності навчання в цілому. Тому важливо сформулювати потребу та здібність до спілкування у дитини з метою формування і розвитку в неї змістової системи та зв'язку особистості зі світом.

Література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / [За ред. А. М. Богуш]. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с: іл.
2. Дудьев В. П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Дудьев // Логопедия. – 2006. – №2. – С.22–27.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Парамонова Л. Г. Клинико-психолого-педагогическая характеристика с речевыми нарушениями / Л. Г. Парамонова // Специальная психология. Учеб. пос. – М., 2000. – С.246–244.
5. Хрестоматія з логопедії. Навч. пос. / Шеремет М. К., Мартиненко І. В. – К.: КНТ, 2006. – 360 с.

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЮНАКІВ ІЗ ПЕРЕВАЖАННЯМ РІЗНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'Ї

Пелих А. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Pelishka101@gmail.com

В умовах сучасного стану суспільства, переорієнтації політичних та соціально-економічних відносин, виникнення постійних стресових ситуацій ставляться високі вимоги до інтелектуального і емоційно-вольового потенціалу особистості, що позначаються на становленні й розвитку її самооцінки. Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри

до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії.

Різні аспекти вивчення самооцінки в юнацькому віці представлені у працях У. Джеймса, З. Фрейда, А. Адлера, Е. Берна, А. Маслоу, К. Роджерса, а також російських і українських вчених – Л. І. Божович, Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна.

Формування самооцінки в юнацькому віці, загалом, обумовлене широким комплексом чинників, пов'язаних із специфікою взаємодії з соціальним оточенням, що опосередковується через складну когнітивно-афективну систему уявлення юнака про своє «Я», регуляції поведінки, оцінки власних психологічних характеристик [3]. Вагомий вплив на формування самооцінки в юнацькому віці мають системні характеристики сімейної комунікації. Як зазначає К. В. Седих [2], стандарти взаємодії можуть охоплювати широкий поведінковий діапазон і часові рамки. Численні дослідження показали, що стиль емоційного спілкування у сім'ї, в якій домінують негативні емоції, постійна критика, приниження, залякування партнера, недовіра до нього, веде до зниження самооцінки і самоповаги, до зростання внутрішньої напруги, тривоги, агресії і, як наслідок, до невротичних і психосоматичних розладів. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують (Л. Ф. Обухова [1]). Проте, аналіз психологічної літератури засвідчив відсутність належної уваги та комплексного підходу до проблеми з'ясування психологічних умов розвитку самооцінки в юнацькому віці. Зокрема, не достатньо ґрунтовно в психологічній літературі представлені погляди на вплив сімейних стосунків на формування самооцінки у юнацькому віці.

Тож, метою даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження особливостей самооцінки юнаків із переважанням різних стосунків у сім'ї.

Емпіричне дослідження здійснювалось на основі положення про те, що самооцінка у юнацькому віці, імовірно, залежить від стосунків старшокласників із батьками. Так, юнаки, стосунки з батьками яких позитивні, схильні до завищеного самооцінювання. Натомість, старшокласники, стосунки з батьками яких характеризуються директивністю, схильні до заниженого оцінювання своїх можливостей. В емпіричному дослідженні використані методики «Підлітки про батьків» (ADOR) (Е. Шафер, в модифікації З. Матейчика, П. Ржичана), «шкала самооцінки» (за С. А. Будассі) та методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Я. Рубінштейн). Дослідження проведене на вибірці, до якої увійшли 60 старшокласників (38 дівчат та

24 хлопці), які навчаються у Кременчуцькому ліцеї №25 «Гуманітарному колегіумі» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що більшість досліджуваних мають позитивні стосунки із батьками, які характеризуються позитивною емоційною атмосферою, наявністю потреби у психологічній підтримці з боку батьків, акцентуванням на емоційних контактах та дружнім стилем спілкування. Для 45% досліджуваних притаманна директивність у стосунках із батьками, котра виражається у нав'язуванні дітям почуття провини, проявах влади та авторитету, заснованих на амбіціях та принципах.

Окрім цього, 12% досліджуваних мають стосунки із батьками, що характеризуються ознаками автономності з переважанням формального підходу до виховання і психологічним дистанціюванням між членами родини. При цьому, ворожість та непослідовність практично не властиві стосункам досліджуваних учнів із батьками. В уявленнях досліджуваних про виховні позиції батьки сприймаються як дещо більшою мірою схильні до прояву ознак директивності, а матері – до позитивного інтересу.

Для 44% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі юнаки схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої навчальні уміння та можливості. При цьому, 23% таких досліджуваних характеризуються вираженою неадекватною низькою самооцінкою. Тобто, їх негативні уявлення про власну особистість мають крайній ступінь вираження та негативно впливають на перебіг стосунків з оточуючими і діяльність.

Також, для 51% досліджуваних притаманна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні розцінюють свої можливості та вираженість психологічних характеристик, позитивно оцінюють власну особистість загалом. При цьому, серед юнаків із високою самооцінкою 27% характеризується неадекватним її рівнем. Такі юнаки схильні надмірно завищено оцінювати свої якості та особистісні можливості, внаслідок чого вони вразливі до ситуацій, з якими не можуть впоратися, адже їх реальні можливості не співпадають із оцінюванням самими юнаками.

Так, для 52% юнаків властива висока оцінка власних розумових здібностей. Вони вважають, що мають виражені здібності до навчання та розумової праці, відповідно до цього намагаються ставити перед собою високі цілі, орієнтовані на значний результат у діяльності. Окрім цього, більшість (54%) досліджуваних позитивно ставиться до власних якостей характеру та особистісних рис. Вони вважають, що їм властиві виражені позитивні характерологічні особливості, що дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та реалізуватись у житті.

Також, 53% досліджуваних характеризуються високим рівнем впевненості у собі, налаштованості на доведення власної думки під час суперечок. Такі юнаки не відчують негативних переживань від необхідності контактувати з малознайомими людьми. Вони, також схильні ставити перед собою високі результати до докласти максимуму для їх досягнення. При цьому, юнаки вважають, що оточуючі люди не визнають їх уміння та особистісні характеристики, зневажливо або не надто достойно до них ставляться.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Самооцінка у старшому шкільному віці, дійсно, характеризується неадекватністю та залежить від стосунків юнаків із батьками. Так, юнаки, стосунки з батьками яких позитивні, схильні до завищеного самооцінювання. Натомість, юнаки, стосунки з батьками яких характеризуються директивністю, схильні до заниженого оцінювання своїх можливостей.

Так, для 74% юнаків, стосунки з батьками яких характеризуються позитивним інтересом, властива висока самооцінка. Внаслідок, позитивного та уважного ставлення з боку батьків, надання свободи у своїх діях, сприятливого психологічного клімату у сімейних стосунках, орієнтування батьків на зацікавлення життям своєї дитини при помірному контролі, у таких юнаків сформувалася висока самооцінка. Вони позитивно оцінюють свої якості та спроможні ставити перед собою високі цілі, упевнені у їх досягненні.

Натомість, для 57% юнаків, стосунки з батьками яких характеризуються директивністю, властива низька самооцінка. Жорстка регламентованість у діях, директивність, відсутність свободи для дитини, поряд із підвищеною вимогливістю з боку батьків спровокували низьку оцінку такими юнаками своїх психологічних якостей. Вони недооцінюють свої можливості, завідома ставлять перед собою легко досяжні цілі, щоб не відчувати негативних емоцій у разі неможливості їх досягнення. Такі юнаки не схильні докласти значних зусиль для досягнення поставленої мети.

Залежність самооцінки юнаків від стосунків з батьками зафіксована фактично за всіма її параметрами. Юнаки із різними сімейними стосунками різняться за самооцінкою своїх особистісних якостей, зовнішності та авторитету, рівнем впевненості у собі. Тип стосунків з батьками не впливає лише на оцінку юнаками своїх розумових здібностей, що формується, переважно під впливом оцінки вчителів та однолітків, результатів навчальної діяльності старшокласників.

Разом із тим, дана проблема остаточно не вирішена. Зокрема, перспективою подальших розвідок автора може виступати вивчення специфіки самооцінки юнаків із дисфункціональних сімей.

Література:

1. Обухова Л. Ф., Шагрева Л. А. Семья и ребенок : Психологический аспект детского развития. М. : Жизнь и мысль, 1999. 168 с.
2. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник. Полтава, 2017. – 192 с.
3. Седих К. В., Лавріненко В. А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 52. Х. : ХНПУ, 2016. С.124–133.

УДК 159.923.2:331.54-047.37

ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Перетятко Л. Г., Тесленко М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

lara.bilin19@gmail.com, marinateslenkopnpu@gmail.com

Центральним моментом професійного самовизначення є вибір професії. Період, що відокремлює необмежені але абстрактні можливості професійної самореалізації людини від реальної, але обмеженої перспективи вибраної професійної діяльності. Тому при виборі професії важливою є узгодженість найближчої перспективи з віддаленими життєвими цілями, які можуть бути реалізовані завдяки праці у вибраній сфері професійної діяльності [1].

У культурах різних народів зустрічається термін «покликання». Його зазвичай використовують, намагаючись характеризувати знаходження особистістю свого місця у житті саме у професійній діяльності. При цьому, варто зауважити, що рідко зустрічаються люди, які вважають власну професію «справою життя». Наше дослідження має на меті аналіз психолого-біографічного аспекту проблеми професійного покликання особистості, вивчення феномену професійного покликання за допомогою розбору суб'єктивної картини життєвого шляху особистості.

Метою статті став пошук психологічних складових проблеми професійного покликання.

Професійне покликання розглядається нами в рамках загальної філософської проблеми життєвого покликання, що передбачає вірогідність інших сенсів життя. Професійне покликання є лише одним із таких сенсів, пошук якого може продовжуватись все життя і не завершитися, що може спровокувати такі наслідки, наприклад, як екзистенціальний невроз безробіття та інше.

Переживання «покликання» в професійній діяльності, формується в процесі знаходження особистістю серед значної кількості професій – «власної», єдиної та неповторної. Таке почуття може виникнути, коли обрана професія виступає позитивно забарвленим вагомим об'єктом. Роблячи свій професійний вибір, людина практично демонструє своє значуще ставлення до вибраної професії, проте у подальшому житті це ставлення до професії може бути не нестабільним. Воно може змінюватися протягом усього життєвого шляху від плюса до мінуса і навпаки, що детермінується цілою низкою психолого-біографічних факторів.

Для дослідження професійного покликання як переживання близькості з професією плідним та цікавим стало застосування біографічних методик, які раніше були використані для вивчення суб'єктивної вагомості інших людей [1]. При трансформації чотирьох типів значущих відношень між людьми [2] на взаємодію людини з вибраною професією ми отримали чотири можливих ставлення до професії: максимальна психологічна близькість з професією; прагнення до більш глибокого занурення у професію; розчарування вибраною професією; негативна відчуженість до певної професійної діяльності.

Розглядаючи професійне покликання як певний тип значущих відношень, необхідно виділити три його аспекти: емоційний, когнітивний та поведінковий.

Виконуючи функції оцінювання, емоції є реакцією механізмів регуляції на впливи, що вагомі для біологічної та психологічної рівноваги суб'єкта. Розглядаючи проблему емоційно-ціннісної спрямованості, Додонов Б. І. прийшов до висновку, що люди прагнуть вибрати для себе діяльність, яка може забезпечити максимум переживання почуття щастя [3]. Наявність в інтересі до професійної діяльності константного емоційного складу визначається особливостями самої діяльності, тобто це ті емоції, без яких діяльність фактично не спроможна перебігати ефективно.

Когнітивний аспект пов'язують з вивченням специфіки професійної діяльності, її засобів та цілей, історії виникнення та розвитку.

Для розкриття поведінкового аспекту професійного покликання необхідно з'ясувати питання про співвідношення можливостей та здібностей особистості до певної професійної діяльності, про співвідношення переживання професійного покликання та професійних здібностей особистості.

Професійне покликання особистості, хоча і в певній мірі детерміноване психолого-біологічними умовами вибору професії, у кінцевому результаті визначається самою особистістю. Особистість не лише в змозі реально усвідомити свою професійну перспективу, вона також може визначити шляхи і засоби її реалізації, через формування

певних життєвих програм. Усвідомлення свого буття і перегляд життєвих подій з фіксування можливих майбутніх змін протягом життя сприяє тому, що образ майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним чином, адекватним цьому усвідомленню.

Проведений експеримент [2] виявив, що показники суб'єктивної картини життєвого шляху є одним із критеріїв оцінювання задоволеності професійним вибором. Разом з тим, ці показники є індикаторами вірогідності виникнення і закріплення почуття професійного покликання у особистості. Особистості, які відчують професійне покликання мають високу насиченість картини життя життєвими подіями. Вони здатні більш «стратегічно» і «раціонально» розглядати власне майбутнє. Вони схильні відноситися до свого життя як до довгого та надійного шляху. Життєві цілі довгочасні, вони краще орієнтуються у життєвих ситуаціях, більш усвідомлено відносяться до свого майбутнього.

Теоретичний аналіз емпіричних результатів дозволив виділити 4 можливих типи значущих відношень до професії: захоплення професією, професійне покликання, професійне розчарування і відчуження до професії.

Професійне покликання пропонується нами розглядати як тип значущого відношення до професії. Це означає близьке і кон'юнктивне відношення, що виражає максимальну залученість особистості до професійної діяльності та стабільність цього залучення у часовому аспекті.

Отримані результати досліджень дозволяють проводити профілактику та корекцію необґрунтованих професійних розчарувань, більш ефективно проводити профорієнтаційну роботу з сучасною молоддю. Шляхом збагачення життєвої перспективи проводити корекційну роботу зі студентами педагогічних ЗВО.

Література:

1. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия : методы самопознания, психодиагностики и психотерапии жизненного пути. Москва: Смысл, 2003. 284 с.
2. Перетятко Л. Г. Професійне покликання особистості як психологічна проблема. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. 2007. Випуск 17 (20). С. 274–280.
3. Перетятко Л. Г., Тесленко М. М. Особливості емоційної спрямованості представників соціо- та технономічних професій. *Психологія особистості*. №2 (18). 2020. С. 140–151.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ

Полянничко О. М., Єланська Д. В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

o.polianychko@gmail.com, darinaelanskaja@ukr.net

На сьогодні в Україні професія фітнес-тренера вважається відносно молодого та однією з престижних, затребуваних, модних та актуальних на сучасному ринку праці, оскільки представники різних соціальних груп населення часто вважають за необхідне мати особистого наставника у фізкультурно-оздоровчій діяльності, для досягнення високих спортивних результатів та у процесі формування зовнішньо-естетичної привабливості власного тіла. В той же час, фітнес-тренери як фахівці типу «людина-людина» стикаються з різного роду негативними чинниками в процесі тривалих соціальних відносин в системі «тренер – клієнт», «тренер – тренер» (злість, роздратування, сором), що можуть викликати хронічний стрес і емоційне виснаження можуть призвести до «вигорання особистості» або просто «вигорання». Відтак доцільно проаналізувати детермінанти професійного вигорання та хронічної втоми у фітнес-тренерів.

У широкому сенсі вигорання – це реакція на пролонгований стрес внаслідок напруженої взаємодії між навколишнім середовищем і особистісними характеристиками. Синдром «вигорання» внесено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ – 10) під номером Z 73.0. у рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» [5].

Проблема «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах Дж. Грінберг, С. Джексон, Г. Діон, В. В. Бойко, М. Буриш, Н. Є. Водоп'янової, Г. В. Ложкін, Ю. Л. Львов, Л. М. Карамушка, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі та інших науковців.

Згідно досліджень (С. Джексон, 1981; К. Маслач, 1977; М. Маттінглі, 1977; А. Пайнс, 1980; П. Патрік, 1979; Х. Фрейденбергер, 1974; С. Шабін, 1978;), професійне вигорання спеціалістів характеризується вираженою сукупністю симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальних сферах життя людини (емоційне виснаження, спустошення, хвороблива деструктивна реакція на стрес, загальна відчуженість; негативні установки по відношенню до інших, зниження самооцінки у відповідь на тривалий стрес, пов'язаний з працею, зниження продуктивності, деперсоналізація [1; 5].

Особливості підготовки особистості до тренерської діяльності, зміст, структура, фактори розвитку та вияви емоційного і професійного

вигорання спортсменів та педагогів фізичного виховання цікавили вчених та спортивних педагогів (Б. Вайт, Р. Мартенс, В. Морган, Ф. Ривкін, Д. Бертон, У. Уейнберг, О. А. Атамась, А. М. Богданюк, М. М. Василенко, Л. В. Гуліна, Г. Б. Горська, О. М. Киселиця, А. В. Міщенко, Н. В. Самоукіна, Р. М. Свекла, А. О. Твеліна та ін.), а у сфері фітнес-індустрії подібні питання розглядали О. Б. Баранова, О. О. Берест, Н. П. Єременко, М. М. Василенко та ін.

Проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що у фітнес-тренера у тісній взаємодії й взаємозв'язку функціонують такі важливі особистісно-професійні якості: волюві (цілеспрямованість, ініціативність, змістовість, рішучість, витримка), моральні (толерантність, чесність, вимогливість, оптимізм, принциповість, правдивість, самокритичність, працьовитість і справедливість), комунікативні (ввічливість, доброзичливість, тактовність, сугестивність, вміння швидко встановлювати контакт, красномовність), психомоторні (наочний приклад здорового способу життя), інтелектуальні [2].

Синдром професійного вигорання фітнес-тренерів характеризується розладом зазначених якостей та розвивається протягом кількох стадій: 1) стадія зниження якості роботи тренера: порушення фізичного і психологічного самопочуття, зниження інтересу до роботи та потреби в спілкуванні, наростання апатії до кінця робочого тижня, роздратування, емоційна нестійкість, агресія, цинічне відношення до клієнтів, перенесення відповідальності за результати занять тільки на клієнта; 2) стадія повної втрати інтересу до роботи та життя взагалі, емоційна байдужість, відчуття постійної втрати сил, бажання усамітнення; 3) стадія різкого падіння самооцінки і професійної мотивації тренера: відчуття надання не якісних послуг, їх не результативність, відчуття власної неповноцінності, цілковите зняття з себе відповідальності, обмеження своїх можливостей та інших осіб [1].

Відповідно, основними симптомами професійного вигорання фітнес-тренерів є: виснаження, втома, незадоволення собою, тривожність і депресія, відчуття «загнаності в клітку», емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне, вибіркове емоційне реагування на клієнтів, посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадія, апатія), нехтування виконанням своїх професійних обов'язків, психосоматичні та психовегетативні порушення [1; 3].

За твердженням В. І. Ковальчук, ознаки вигорання можуть індивідуально відрізнятися в окремих осіб, а їх інтенсивність залежить від багатьох факторів, включаючи особистісні особливості, вік, здоров'я та обставини [4].

Ключовими психологічними чинниками професійного вигорання фахівців фітнес-індустрії науковці називають [1; 3; 5]:

1) *зовнішні*: постійно притаманне робочим ситуаціям відчуття новизни; особливості роботи в сфері «людина-людина» з великою кількістю поверхових контактів в процесі занять, що зумовлює емоційну

перевтому; велика кількість контактів з людьми, які прагнуть досягти бажаних результатів оздоровлення та покращення зовнішнього вигляду швидко і, часто, за допомогою мінімальних власних зусиль, їх постійне мотивування; підвищенні вимоги до професійної компетентності тренера з боку керівництва фітнес-клубів; кількість проведеного на роботі часу; висока ступінь пильної, персональної уваги по відношенню до клієнта, моральна відповідальність за його успіхи; постійне включення в діяльність вольових процесів; несприятливі соціально-психологічні взаємовідносини в середині самої фітнес-організації (дистанціювання керівництва від персоналу, конфлікти в професійному оточенні, недостатня підтримка колег, постійний ризик штрафних санкцій (догана, звільнення), часта відсутність вихідних та відпусток); недостатні умови для самовираження та експериментування та інновацій; одноманітність діяльності й невміння творчо підійти до виконуваної роботи; вкладання в роботу значних особистісних ресурсів за недостатнього визнання і відсутності позитивної оцінки з боку керівництва (в тому числі й матеріальної винагороди);

2) *внутрішні (особистісні)*: психологічні травми; відсутність будь-яких інтересів поза роботою; схильність до емоційної ригідності; інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності; моральні дефекти і дезорієнтація особистості.

У зв'язку з тим, що специфіка роботи фітнес-тренерів відрізняється наявністю великої кількості ситуацій з високою емоційною насиченістю і необхідністю постійного спілкування під час тренування, це вимагає від них значного особистісного внеску до встановлення довірливих відносин і уміння управляти емоційною напруженістю спілкування [3].

Наукові розвідки показали, що одним із дієвих засобів попередження синдрому професійного вигорання фітнес-тренерів є групова психокорекція за методом активного соціально-психологічного пізнання, розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко, що спрямована на цілісне й системне пізнання психіки, нівелювання особистісної проблематики та гармонізацію внутрішнього світу, завдяки чому забезпечує глибинно-особистісне самопізнання суб'єкта з висвітленням внутрішніх суперечностей психіки та захисних заходів для їх маскування для свідомості, дає змогу не лише розв'язати їх, але й позбутися спричинених ними утворень [6]. За ствердженням вченої, самопізнання і самокорекція – важливі передумови у підготовці особистості до професійної взаємодії, що сприяють попередженню професійного вигорання спеціаліста у сфері «людина-людина».

Отже, проведений теоретичний аналіз показує, що адекватні умови праці, самопізнання та саморозвиток, професійне здоров'я фітнес-тренера визначають ефективність професійної діяльності і сприяють позитивному відношенню до неї, моральній задоволеності від самого тренерського процесу та його результатів, забезпечують позитивну самооцінку власної

діяльності й унеможлиблюють професійне вигорання й професійні деформації. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці рекомендацій зі зниження ризику розвитку синдрому професійного вигорання фітнес-тренерів.

Література:

1. Баранова Е. Б. Профессиональное выгорание специалистов в сфере фитнеса / Научно-теоретический журнал «Ученые записки», (Москва), 2011. № 6 (76). С. 7-11.
2. Єременко (Спичак) Н. П. Професійні вимоги до персонального фітнес-тренера / Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Львів). – Львів : ЛДУФК ім. Івана Боберського, 2020. С. 321-324.
3. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л. В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури [Електронний ресурс] / Молодий вчений. 2018. № 3.3. С. 89-92. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3
4. Ковальчук В. И. Личностные детерминанты профессионального выгорания тренеров в спорте : дис. ... канд. психол. наук : 24.00.01. – олимпийский и профессиональный спорт / Виктория Ивановна Ковальчук. К., 2016, 223 с.
5. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2018. Випуск 173. С. 116-119.
6. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

УДК 316.614+159

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА

Примакова В. В.

*Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
kafedra.vip@academy.ks.ua*

Реформування освітньої галузі на сучасному етапі розвитку суспільства орієнтує кожного учителя Нової української школи в напрями побудови власної акметраєкторії професійного зростання. Особливою умовою ефективної роботи фахівця є високий рівень його педагогічної майстерності. Актуальність проблеми посилюється модернізованими вимогами до професійної діяльності вчителя, що

знайшли відображення в Концепції Нової української школи (2017 р.) та новому Професійному Стандарті (2020 р.).

Теоретико-методологічні засади проблеми розвитку педагогічної майстерності обґрунтували І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, Л. В. Чумак та ін. Нині розроблення провідних науковців покладено в основу розбудови неперервної педагогічної освіти України. Розгляд структури цього педагогічного явища надає можливості його свідомого й ефективного вдосконалення у працівників закладів освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Водночас варто зазначити виключну роль педагогічної спадщини педагогів-класиків у розв'язанні питань, пов'язаних з підготовкою кваліфікованих кадрів. Яскравим представником у педагогічній теорії і практиці є постать А. С. Макаренка, унікальний досвід якого залишається невичерпним джерелом мудрості та натхнення для багатьох поколінь освітян України, всього світу.

Тісний змістовий і структурний зв'язок між поняттями «професійна готовність», «професіоналізм», «професійна компетентність», «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність», «педагогічна техніка», що характеризують особистість учителя і своєрідність його діяльності, розглядали провідні вітчизняні науковці І. А. Зязюн, О. М. Онаць, О. Я. Савченко, А. В. Ткаченко та ін.

Студіювання науково-педагогічної літератури засвідчило, що тривалий час сутність поняття «професійна майстерність» пов'язувалася з рівнем сформованості професійних уявлень фахівця, володіння ним педагогічними техніками. Вважається, що до 60-70-х років ХХ століття більш вживаними в педагогічній лексиці були терміни: професійна готовність, умілість, майстерність; до 90-х – професіоналізм; пізніше, наприкінці ХХ століття – компетентність) [3]. Водночас, певна суміжність контенту цих понять не відмінює потреби в їх розмежуванні.

Поняття «педагогічна майстерність» тлумачать як: синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя; високе мистецтво виховання і навчання; найвищий рівень педагогічної діяльності, котрий виявляється в досягненні фахівцем оптимальних результатів. У змісті категорії також вбачають здатність педагога успішно розв'язувати педагогічні завдання; ефективно організовувати освітній процес [3, с. 55].

І. А. Зязюн трактував «педагогічну майстерність» як професійність учителя, що відображує його особисту позицію, здатність до творчості, генерації і втілення оригінальних продуктивних ідей, опори на систему цінностей. Складниками структури педагогічної майстерності вчителя учений визначав гуманістичне спрямування діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку [2, с. 30]. Ці складники з ознаками саморозвитку, що забезпечує зростання педагога під впливом чинників.

Одним із перших у радянській школі Антон Семенович запропонував і обґрунтував необхідність організації наставництва як форми вдосконалення педагогічної майстерності учителя на його робочому місці. Видатний педагог висловлював занепокоєння з приводу недостатнього рівня готовності випускників педагогічних інститутів до роботи в школі. Він підкреслював потребу в розробленні універсальної педагогічної техніки, акцентував на важливості обов'язкової підтримки кожного молодого фахівця колективом співробітників-однодумців [1, с. 154]. Антон Семенович неодноразово звертався до науковців з проханням, навіть вимогою розробити технологію, що сприяла б професійному становленню і розвитку вчителя під час навчання в інституті та підвищення кваліфікації.

Отже, педагогічні ідеї та погляди А. С. Макаренка мають істотний потенціал у розвитку педагогічної майстерності майбутнього і дипломованого педагога в контексті професійного становлення та поступового фахового зростання. У сучасних умовах цей процес передбачає організацію діяльності на основі синтезу традицій та інновацій, обізнаність про різноманітність педагогічних технологій та вмотивованість до їх упровадження в освітній процес, рефлексію і корегування подальшої діяльності.

Література:

1. Макаренко А. С. Из педагогического опыта / А. С. Макаренко // Избранные произведения : в 3 т. / А. С. Макаренко ; редкол.: Н. Д. Ярмаченко [и др.]. – Київ, 1985. – Т. 3 : Общие проблемы педагогики. – С. 111–282.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
3. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: генеза та перспективи : монографія / В. В. Примакова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – 320 с.

УДК 316.614+159

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ

Прус Л. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

prus.lesia18@gmail.com

В сучасних умовах проблема людської активності займає особливе місце. Становлення суб'єкта діяльності, здатного свідомо ставити життєві цілі й досягати їх, здатного брати на себе відповідальність за ухвалення

рішення, детерміноване тією стратегією поведінки, яка формується в процесі соціалізації. Таку стратегію поведінки забезпечує мотивація досягнення, що відображає ціннісне ставлення індивіда до себе як особистості та суб'єкта діяльності.

У сучасної людини невід'ємною частиною життя стає діяльність, пов'язана з досягненнями в різних областях. При взаємодії з навколишнім світом людина безперервно стикається з ситуацією вибору різних способів реалізації своєї активності в залежності від поставленої мети, своїх індивідуальних особливостей, умов дійсності, а також особливостей людей з якими взаємодіє.

У подібних ситуаціях вибору зняття виниклої невизначеності можливе лише за допомогою саморегуляції, коли людина самотійно досліджує ситуацію, програмує свою активність, контролює хід протікання діяльності та корегує в разі необхідності отримані результати.

Мета – теоретично розглянути та емпірично дослідити особливості мотиваційної сфери студентів початкового курсу.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних) методи емпіричного дослідження (тестування, опитування): опитувальник мотивації досягнення успіху (за Т. Елерсом); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. І. Моросановою); Тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 30 студентів-психологів, які навчаються на I курсі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дослідження особливостей мотивації досягнень студентів з різними рівнем саморегуляції здійснювалось на основі положення про те, що поняття «мотивація» та «саморегуляція» пов'язані між собою.

Результати проведеного емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що для більшості, а саме 63% студентів характерний високий рівень розвитку мотивації досягнень. При цьому варто зазначити, що для 43% студентів притаманний помірно високий рівень, а для 20% властивий занадто високий рівень мотивації досягнень. Внаслідок цього можна припустити, що вони прагнуть досягати високих результатів і майстерності в діяльності. Це виявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати.

Студенти схильні докладати значних зусиль у роботі, прагнучи отримати вагомі результати, вони наполегливо працюють для досягнення поставлених цілей. Для них притаманне вміння брати на себе відповідальність за виконання діяльності, але в ситуаціях низького чи помірного ризику або якщо успіх не залежить від випадковості. Такі досліджувані націлені на пошук нових більш ефективних способів розв'язання задач, схильні до новаторства.

Вони намагаються виконувати будь-яку справу добре, якісно, поліпшувати результати своєї діяльності. Зазвичай реалістично оцінюють свої можливості при постановці цілей і завдань, прагнуть до подолання труднощів, домагаються високих результатів у діяльності. Але для 47% досліджуваних характерний низький рівень саморегуляції. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоєних видів активності.

Але, при цьому у 100% досліджуваних переважає мотиваційна тенденція уникнення невдач. Внаслідок цього можна припустити, що студенти-психологи ставлять перед собою легкі або дуже важкі цілі, успіх чи неуспіх у досягненні яких не впливає на самооцінку. У людей, яким притаманна дана мотиваційна тенденція усі думки і дії налаштовані на уникнення невдачі. Вони можуть проявляти невпевненість, розв'язуючи певну проблему не вірять у можливість досягти успіху. Студенти відчувають страх перед відповідальністю за прийняте рішення, бояться помилок і покарань, після невдачі інтерес до розв'язання певної задачі падає.

Під час проведення дослідження, осіб з переважаючою тенденцією мотивації досягнень не виявлено. Причиною цього може слугувати домінування низького рівня саморегуляції у більшості студентів.

Визначено, що для 38% студентів притаманний високий рівень мотивації досягнень та низький рівень саморегуляції. Це свідчить про те, що вони прагнуть досягати високих результатів і майстерності в діяльності. Це виявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати. Але при цьому потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоєних видів активності.

Для 32% досліджуваних притаманний високий рівень мотивації досягнень та високий рівень саморегуляції. Внаслідок цього можна припустити, що вони не тільки прагнуть досягати високих результатів і майстерності в діяльності, але й є самостійними, гнучко і адекватно реагують на зміни умов, формування і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено.

Для 47% студентів притаманний середній рівень мотивації досягнень та середній рівень саморегуляції. Респонденти, яким властивий зазначений тип мотивації та саморегуляції, зазвичай активні, ініціативні. Вони свідомо прагнуть працювати організовано й докладають зусиль для досягнення бажаного результату.

При цьому 36% досліджуваних мають високий рівень мотивації досягнень та високий рівень планування. Це означає, що ці респонденти вміють складати реалістичні та деталізовані плани для досягнення поставленої мети.

Але 26% студентів характеризують високим рівнем мотивації досягнень, але низьким рівнем планування. Це означає, що вони прагнуть досягнень, але в основному покладаються на випадок, і не мають чіткого плану досягнення мети. 43% досліджуваних мають середній рівень мотивації досягнень та середній рівень моделювання. Це проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. Для 38% студентів притаманний високий рівень мотивації досягнень та середній рівень програмування, що свідчить про розвинену потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей.

40% респондентів характеризуються середнім рівнем мотивації досягнень та середнім рівнем такого регуляторного процесу, як оцінка результатів. Це свідчить про сформованість і стійкість критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. 44% студентів-психологів мають середній рівень мотивації досягнень та пластичності, тобто вони здатні перебудовувати систему саморегуляції відповідно до змін системи зовнішніх та внутрішніх умов. Для 39% досліджуваних притаманний середній рівень мотивації досягнень та середній рівень самостійності. Внаслідок цього можна припустити, що вони вміють організовувати роботу по досягненню мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності.

Юнакам-студентам початкового курсу із різною мотивацією досягнення у навчанні притаманні відмінні рівні розвитку саморегулятивних вмінь. Студенти з високим рівнем мотивації досягнень мають високий рівень розвитку саморегуляції, вони вміють організовувати роботу по досягненню мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності. Для студентів із середнім рівнем мотивації досягнень властивий середній рівень розвитку саморегуляції, вони свідомо прагнуть працювати організовано й докладають зусиль для досягнення бажаного результату.

Література:

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов / Б. С. Волков. М.: Трикта, 2006. 256 с.
2. Дячук В. Діагностика мотивів навчання / В. Дячук // Психолог. – 2010. – № 15. – С. 16–18.
3. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / Віталій Олександрович Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – №6. – С.70–77.

4. Юдіна Н.О. Дослідження особливостей полімотивації студентів / Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – №6/СХХІІІ, червень, 2014. Психологія і педагогіка. – С.143–148.
5. Юдіна Н. О. Особливості дослідження мотивації навчання учнів молодшої школи / Н. О. Юдіна // Обдарована дитина: Науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей. – 2006. – №9. – С. 41–61.

УДК 159.9.07:159.954.2

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА «THE FANTASY QUESTIONNAIRE» (FQ) ЯК НОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИВЧЕННЯ УЯВИ

Пушко Є. І.

Центр психічного здоров'я КП «Полтавська обласна клінічна психіатрична лікарня імені О. Ф. Мальцева Полтавської обласної ради»

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

yevheniipushko@gmail.com

З-поміж популярних на Заході та майже невідомих в Україні сучасних психодіагностичних методик заслуговує на вивчення й застосування опитувальник для визначення індивідуальної схильності до фантазії «The Fantasy Questionnaire» (FQ). Він був розроблений у 2018 р. швейцарськими дослідниками Девідом Вайбелем, Корінною С. Мартареллі, Дієго Хаберлі та Фредом В. Мастою (Бернський університет).

Метою нашої розвідки є ознайомлення вітчизняних науковців із основними характеристиками опитувальника FQ, з перспективою його подальшого застосування й розробки на його основі власних методик.

Слід зазначити, що на відміну від попередніх вимірювань фантазії, які зосереджувались на психопатології, автори FQ сприймають фантазію «як рису з позитивним відтінком». Дослідники розглядають фантазію «як продукт уяви та як передумову творчості або, іншими словами, творчість може бути проявом фантазії» (Weibel et al., 2018). Аналіз основних компонентів (N = 318) та підтверджуючий факторний аналіз (N = 345) проведено з використанням двох соціодемографічно різноманітних зразків. Результати забезпечили підтримку двофакторної концептуалізації конструкції для вимірювання двох основних видів активної уяви – репродуктивної та продуктивної. Серед учасників опитування була контрольна група представників творчих професій, показники якої виявилися вище за середньостатистичні.

Опитувальник складається з 27 питань, частина яких запозичена з інших тестів: опитувальника творчого досвіду Меркельбаха та ін. (CEQ; Merckelbach et al., 2001), шкали схильності до галюцинацій Лоні-Слейда (LSHS, Launay & Slade, 1981), опитувальника присутності у віртуальній реальності Вітмера-Сінгера (ITQ, Witmer & Singer, 1998), шкали внутрішнього досвіду Хуби та ін. (IES, Huba et al., 1981), шкали занурення/абсорбції Теллегена та Аткінсона (TAS; Tellegen & Atkinson, 1974), методики психодіагностики особистості Кости-Маккрея (NEO-PI, Costa & McCrae, 1992), методики визначення дисоціації Стейнберг-Шналь (SDT, Steinberg & Schnall, 2000).

Перший блок питань спрямований на вимірювання рівня репродуктивної, відтворюючої уяви (Imaginative Fantasy):

1. Багато моїх фантазій мають реалістичну інтенсивність (CEQ, Merckelbach et al., 1999).

2. Багато моїх фантазій часто такі ж яскраві, як хороший фільм. (CEQ, Merckelbach et al., 1999).

3. Мені ніколи не буває нудно, бо я починаю фантазувати, коли стає нудно. (CEQ, Merckelbach et al., 1999).

4. Коли я думаю про щось холодне, то насправді мені стає холодно. (CEQ, Merckelbach et al., 1999).

5. У своїх мріях я чую звук мелодії майже настільки ж чітко, ніби я насправді слухав її. (LSHS, Launay & Slade, 1981).

6. Іноді мої думки здаються такими ж реальними, як і реальні події в моєму житті. (LSHS, Launay & Slade, 1981).

7. Звуки, які я чую у своїх мріях, як правило, чіткі та зрозумілі. (LSHS, Launay & Slade, 1981).

8. Іноді я згадую про жахливе або моторошне ще довго після перегляду страшного фільму. (ITQ, Witmer & Singer, 1998).

9. Іноді я настільки заглиблююся у мрію, що не знаю, що відбувається навколо. (ITQ, Witmer & Singer, 1998).

10. Я добре блокую зовнішні відволікаючі фактори, коли зосереджуюсь на чомусь. (ITQ, Witmer & Singer, 1998).

11. Мої мрії часто стимулюють і приносять користь. (IES, Huba et al., 1981).

12. Я така людина, думки якої часто блукають. (IES, Huba et al., 1981).

13. Я не люблю витрачати свій час на мрії. (R). (NEO-PI, Costa & McCrae, 1992). Примітка: R = кодування у зворотному порядку.

14. Я ніби пережив/ пережила все те, що зі мною відбувалося у мрії, поки моє справжнє «я» було далеко від того. (SDT, Steinberg & Schnall, 2000).

15. Якщо я хочу, то можу уявити (або нафантазувати) деякі речі настільки яскраво, що вони привертають мою увагу так, як це робить хороший фільм чи оповідання. (TAS, Tellegen & Atkinson, 1974).

16. Коли я читаю книгу, то почуття персонажа, з яким я ототожнюю себе, впливають на мій власний настрій.

Другий блок питань орієнтований на вимірювання творчої уяви (Creative Imagination):

17. Дійсно оригінальна ідея інколи розвивається з дійсно фантастичної мрії. (IES, Huba et al., 1981).

18. Іноді я думаю про нові винаходи.

19. Я людина творча.

20. Мені не раз казали, що я маю багату фантазію.

21. Зазвичай мої ідеї вважаються дуже креативними.

22. Такі продукти моєї фантазії, як тексти та малюнки, народжуються майже автоматично.

23. Я вирішую завдання різними способами, тобто неочікуваними, несподіваними та нетрадиційними способами.

24. Я не поспішаю висловити свої фантазії.

25. У мене багато ідей, які є незвичними та новими.

26. Я можу «обміркувати» труднощі та знайти нові рішення.

27. У мене багато фантазії.

На всі питання учасники опитування відповідають за шкалою Лікєрта від 1 (повністю не погоджуюсь) до 5 (повністю погоджуюсь). Далі розраховується середній бал відповіді на питання для кожного учасника для кожної субшкали.

На думку Дарії Забеліної, опитувальник Вайбеля та ін. (FQ) має гарні психометричні властивості (Zabelina, 2020). Його внутрішня узгодженість становить $\alpha = 0,88$ для репродуктивної уяви та $\alpha = 0,90$ для творчої уяви. Дванадцятитижнева надійність тестування-повторного тестування $r = 0,79$ для репродуктивної уяви та $r = 0,82$ для творчої уяви. Обидві субшкали показують гарну конвергентну валідність з рисою особистості – відкритістю до досвіду (Costa & McCrae, 1992): репродуктивна уява $r = 0,53$, творча уява $r = 0,62$; із зануренням/ абсорбцією TAS (Tellegen & Atkinson, 1974): репродуктивна уява $r = 0,70$ та творча уява $r = 0,58$; та щодо очевидності візуальної образності (VVIQ (Маркс, 1973): репродуктивна уява $r = 0,42$ та творча уява $r = 0,32$. FQ також має хорошу дискримінантну обґрунтованість щодо особистісних рис екстраверсії ($r = 0,18$) та поступливості ($r = -0,13$). Розробники тесту також надають нормативні дані для різних вікових груп для двох субшкал. Наприклад, для респондентів віком від 21 до 30 років середній бал для репродуктивної уяви становить 3,24 (SD = 0,63), а середній бал для творчої уяви – 3,31 (SD = 0,70) (детальні нормативні дані див.: Weibel et al., 2018).

Отже, розглянута психодіагностична методика є прикладом успішного емпіричного дослідження уяви з акцентом на здатності до

образного мислення та креативності. Однак уява має багатогранний характер і діє у синергії з мисленням, пам'яттю, емоціями, волею тощо, тому наступні дослідження можуть бути спрямовані на систематизацію всіх існуючих методик вимірювання розвитку уяви, на взаємозв'язок між уявою та когнітивними здібностями, на перспективи уяви в розвитку саморегуляції.

Література:

1. Weibel, D., Martarelli, C. S., Haberli, D., & Mast, F. W. The Fantasy Questionnaire: A measure to assess creative and imaginative fantasy. *Journal of Personality Assessment*. 2018. 100(4). P. 431-443. URL : https://boris.unibe.ch/99648/1/Weibel%20et%20al_The%20Fantasy%20Questionnaire_JPA.pdf (дата звернення: 06.04.2021).
2. Zabelina D. L. (in press). Imagination. A.B. Bakker, F. Gander, W. Ruch, & L. Tay (Eds.), *Handbook in positive psychology assessment*. Brussels, Belgium: European Association of Psychological Assessment (EAPA). URL : https://www.researchgate.net/publication/336974704_Imagination (дата звернення: 06.04.2021).

УДК 17.023.3-057.872

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФОРМА ЖИТТЄТВОРЕННЯ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Рева М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

mreviera@ukr.net

Сучасні соціокультурні умови характеризуються в першу чергу підсиленням впливу сил, які людина не в змозі контролювати, що призводить до зростання почуття невпевненості і невизначеності. У такому суспільстві люди частіше обирають короткотермінову ментальність, відмовляючись від довготермінової, що дослідники називають однією з головних проблем сучасності. Однак цей вибір виправданий у ситуації невизначеності, адже відрізки часу, які називають «майбутнім» стають все більш короткими, а час життя людини в цілому поділений на епізоди, які можна розглядати окремо. Життєві цілі стають все більш розмитими, розрізненими і невизначеними, перетворюючись на все більш глибоке джерело тривоги, «велике невідоме» в житті людини [1].

Позбавляючи майбутнє елементарної передбачуваності, почуття невизначеності накладає заборону на будь-яке раціональне очікування –

навіть на мінімальний рівень надії і віри в майбутнє. Адже саме утримання у своїх руках теперішнього, впевненість у тому, що ти контролюєш свою долю, – це саме те, чого так не вистачає людині в такому суспільстві, як наше [2].

Тому розробка все нових і нових способів життєпобудови, апробація оригінальних стратегій інтерпретації набутого досвіду, оцінка продуктивності сьогодення, планування майбутнього з його горизонтами, бажаннями, перспективами дуже вирізняються у різних людей, у різні вікові періоди, у відносно стабільні часи і добу випробувань, потрясінь, катаклізмів.

Дослідження феномену життєтворення здійснювались переважно в часовому (Б. Зейгарник, К. Левін, Л. Франк та інші) й ціннісно-смысловому (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха та інші) аспектах. Має місце невелика кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається з точки зору єдності і часового, і смыслового вимірів (Дж. Келлі, О. Кронік, Т. Титаренко та ін.).

Багатогранні аспекти проблеми життєвого шляху особистості знайшли відображення у різних концептуальних моделях як зарубіжних (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Г. Олпорт та інші), так і вітчизняних учених (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Роменець та інші).

Зрозуміти специфіку життєтворення, визначити типові території особистісних змін, їх розповсюдженість, взаємопереходи – дуже важливе завдання як для психологічної науки, так і для практики психологічної допомоги, консультування, супроводу, психотерапії.

Отже, актуальними наразі є дослідження способів життєтворення, що надають життю певної передбачуваності та упорядкованості. Тому дослідження цілепокладання як форми життєтворення, завдяки якій знаходимо ресурси долати перешкоди та рухатися вперед, є виключно важливим.

Низка фундаментальних питань постає в процесі вивчення життєтворення. Це і питання про його рушійні сили, і про його сутність, і про зміст, форми, види тощо. Узагальнюючи попередні лінгвістико-соціолого-психологічні розвідки, можна підсумувати, що коріння життєтворення – у взаємодії з Іншим, в інтеракційних процесах, до мережі яких ми залучаємося ще до моменту народження та без яких годі уявити саме людське життя, які самі стають частиною нашого життя і в яких наше існування триває навіть після фізичного зникнення [3].

Доцільно розглянути у цьому контексті концепцію *життєвого світу* Т. М. Титаренко. Життєвий світ розглядається як форма саморозвитку особистості, спосіб структурування нею значущого середовища проживання, як символічний просторово-часовий континуум, який не може існувати не розвиваючись, не змінюючись. Якщо соціальний простір – це соціальні зв'язки, суспільні відносини, то

особистісний простір є радше *ціннісним середовищем*, що забезпечує можливість адекватних власній природі самопроявів [4].

Цілепокладання в межах цього підходу постає як спосіб життєтворення особистості, побудови нею адекватного власним задумам і потенціям життєвого світу. А життєві цілі є конструктом, сповненим індивідуального особистісного змісту, що відображає, яким чином особистість хоче виразити себе, від чого вберегтися, у чому утвердитися. Щоб з'ясувати специфіку життєвого цілепокладання, спробуємо визначити його місце серед інших форм самопрогнозування. Серед близьких до життєвих цілей понять називає такі: наявні інтереси, життєві завдання, особисті проекти, особисті прагнення.

Наявні інтереси – це гіпотетичне мотиваційне утворення, яке лежить в основі прагнення до цілі і локалізується між двома точками в часі: прийняттям цілі і досягненням її, або відмовою від неї.

Особисті проекти являють собою послідовність взаємопов'язаних дій, що дають змогу досягти мети.

Життєві завдання – організують повсякденне життя людини, наповнюючи його смислом.

Особисті прагнення – це притаманний кожній людині унікальний набір тенденцій «намагатися щось робити». Кожне прагнення може бути реалізоване різними способами і задоволене через досягнення певного числа конкретних цілей [5, с. 55].

Сучасні дослідники також говорять про психологічні *практики конструювання життя*. Через практики перед особистістю розкриваються можливості відбутися у певній соціальній якості – матері, друга, науковця, політика, поета тощо. Про щоденні практики свідчать наші улюблені, але небажані звички, яких так важко позбутися [6].

До тезаурусу психологічних понять ввійшло поняття *ландшафту життєтворення*, що дає змогу не лише аналізувати рух особистості життєвим шляхом, а й акцентувати увагу на різних, якісно несхожих його періодах, на територіях життя, під час проходження яких відбуваються відчутні, значущі особистісні зміни. Ландшафт життєтворення є певною територією життя, що вибудовується людиною відповідно до цінностей, які є важливими для неї на теперішній час і найближче майбутнє. Орієнтуючись на ці цінності, людина творить себе, переструктурує свій життєвий світ [7].

Отже поділяючи погляди представників сучасних постнекласичних теорій, які розглядають особистість як таку, що перебуває в стані постійного становлення, переходу від актуального до потенційного буття, як частку цього буття, ми розглядаємо цілепокладання людини як одну із форм життєтворення у сучасних соціокультурних умовах, яке є не раз і назавжди запрограмованим, а є чутливим до нових смислів динамічним і контекстуальним утворенням.

Література:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Логос, 2005. 390 с. URL: https://socioline.ru/files/5/39/bauman_zigmunt_-_individualizirovannoe_obshchestvo-2005.pdf
2. Бурдые П., Шартье Р. Люди с историями, люди без историй. *Новое литературное обозрение*. 2003. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/2/lyudi-s-istoriyami-lyudi-bez-istorij.html>
3. Климчук В. О., Ларіна Т. О., Лазоренко Б. П. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія / За ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2016. 320 с.
4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Роберт Эммонс ; пер с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 416 с.
6. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2014. 206 с.
7. Титаренко Т. М. Ландшафт життєтворення як територія особистісних змін: типологія і динаміка. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць* / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, О. М. Ічанської. К. : ТОВ «Альфа-ППК», 2020. С. 165-170.

УДК [159-051:159.944.4]:355.01

КОПІНГ-РЕСУРСИ ЯК СКЛАДОВА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК, ЯКІ МЕШКАЮТЬ У ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ

Садчікова О. Г.

Донбаський державний педагогічний університет

Alenasadan@ukr.net

Проблеми наслідків стресогенного впливу на психіку людини продовжують залишатися гостроактуальними в сучасному світі. Кількість досліджень, спрямованих на вивчення такого роду наслідків і виявлення копінг-стратегій, безперервно зростає. Копінг-поведінку можна визначити, як діяльність суб'єкта, що за допомогою усвідомлених дій, адекватних особистісним особливостям і ситуації, може впоратися зі стресом. Прояв копінг-поведінки як адаптивної і зрілої поведінки, що позбавлена психоемоційного напруження, забезпечують копінг-ресурси, від змісту яких залежить ефективність подолання людиною стресової ситуації. К. Муздибаєв розрізняє два великі класи ресурсів: особистісні й

середовищі. Психологічні ресурси включають навички і здібності індивіда, а середовищі – відбивають доступність інструментальної, моральної й емоційної допомоги з боку соціального довкілля. На основі аналізу різних теоретичних підходів до проблеми адаптації та владнання виділяють власне психологічні характеристики, що підвищують стійкість людини до дії психотравмувальних чинників, вмикальні механізми інтрапсихічної адаптації та власне психологічні ресурси адаптації, що належать до особистісного, суб'єктного рівня. Індивідуальні особливості особистості можна віднести до ресурси людини, які в свою чергу, утворюють реальний потенціал для успішної адаптації до несприятливих життєвих подій.

Мета – емпіричним шляхом дослідити копінг-ресурси у жінок, які мешкають у зоні військового конфлікту.

Для дослідження копінг-ресурсів у жінок, які мешкають у зоні військового конфлікту нами використані методики: методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. В. Карпова, «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверькова і Є. В. Ейдман, Опитувальник Роттера. Тест вивчення рівня суб'єктивного контролю. Адаптація Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіной, А. М. Еткінда, методика «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» Д. А. Леонтьєва, «Втрати і придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янова, М. Штейн. Дослідження проводилось у смт Новгородське Донецької обл.

За результатами проведеного аналізу діагностики рівня суб'єктивного контролю у 37% жінок нашої виборки діагностовано низький рівень за шкалою загальної інтернальності. Вони не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя. Також низькі показники діагностовано за шкалою інтернальності в області невдач у 56% жінок. Було з'ясовано, що низькі показники за шкалою інтернальності в сімейних відносинах у 47% жінок. Низький рівень показників за шкалою інтернальності в області виробничих відносин виявлено у 53% жінок. 39% жінок нашої виборки мають низькі показники за шкалою інтернальності в області міжособистісних відносин. У 52% жінок діагностовано низький рівень за шкалою інтернальності стосовно здоров'я і хвороби. Високі показники за шкалою інтернальності в області досягнень було діагностовано у 42% жінок.

За результатами проведеної методики діагностики рівня розвитку рефлексивності з'ясовано, що лише у 7% жінок на високому рівні розвинута рефлексивність.

Аналіз результатів за методикою дослідження вольової саморегуляції свідчить проте, що у 56% жінок встановлено високий рівень за шкалою загальної саморегуляції. Високий рівень наполегливості виявлено у 63% жінок. Високі показники за субшкалою «самовладання» виявлено у 58% жінок, що брали участь у дослідженні.

За показниками методики «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» 73% жінок нашої виборки мають високий рівень за шкалою «цілі». 63% жінок вважають їхнє життя цікавим та емоційно насиченим, наповненим змістом. 73% респондентів вважають своє життя результативним та відповідають високому рівню за шкалою «результат». Високі бали за шкалою «Локус контроль – Я» було виявлено у 83% жінок. 73% жінок мають переконання в тому, що вони контролюють своє життя, вільно приймають рішення і їх втілюють. У цих жінок було діагностовано високий рівень за шкалою «Локус контроль – життя».

Аналіз отриманих результатів діагностики індексу ресурсності дає нам змогу побачити, що показники 29% жінок нашої вибірки відповідають високому рівню індексу ресурсності.

Проведене імпіричне дослідження показало на якому рівні жінки, які мешкають у зоні військового конфлікту використовують свої копінг-ресурси. На високому рівні жінкам притаманно використовувати вольову саморегуляцію, наполегливість, самовладання. Вони мають цілі, вважають своє життя результативним, цікавим та емоційно насиченим, мають переконання, що контролюють своє життя та самостійно приймають життєво важливі рішення. Також на високому рівні у жінок нашої виборки показники інтернальності в області досягнень. На низькому рівні у респондентів виявлено показники за шкалами загальної інтернальності, інтернальності в області невдач, інтернальності в сімейних відносинах, інтернальності в області виробничих відносин, інтернальності в області міжособистісних відносин, інтернальності стосовно здоров'я і хвороби. У більшості жінок нашої вибірки низький рівень рефлексивності.

Література:

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. 286 с.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 294 с.
3. Ляшин Я. Є. Копінг-поведінка у складних життєвих ситуаціях // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». №12 (22). 1т. 2016. 312 с.
4. Погрібна А. О. Теоретичні аспекти проблеми копінг-поведінки особистості / А. О. Погрібна // Практична педагогіка та психологія: методи і технології: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 1-2 липня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. 431с.
5. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / B. E. Compas, J. K. Connor-Smith, H. Saltzman, A. H. Thomsen, M. E. Wadsworth // Psychological Bulletin. 2001. vol. 127, № 1. 342 p.
6. Rook K., Dooley D., Catalano R. Age differences in workers' efforts to cope with economic distress // The social context of coping. New York: Plenum Press, 1991. P. 79–105.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Салімовська-Сушко І. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

salimovska1@ukr.net

Глобальні перетворення в політичній і соціально-економічній структурі нашого суспільства висувають нові вимоги до системи освіти. Базовий компонент дошкільної освіти та Державний стандарт початкової загальної освіти підкреслюють важливість підготовки до органічного входження в соціум; забезпечення реальної наступності між дошкільною й початковою ланками освіти. Великої уваги набуває феномен готовності дошкільника до школи, до нової системи стосунків між однолітками та дорослими а також до системи засвоєння. Безперечно, для успішного вступу у шкільне життя дитині необхідно мати належний рівень зрілості у фізичному та соціальному відношенні. У зв'язку з переходом України до обов'язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку, спрямованої на забезпечення всім майбутнім першокласникам рівних стартових можливостей під час вступу до школи, безболісного проходження періоду адаптації до умов освітнього закладу й успішності в навчанні, Сучасні пріоритети розвитку суспільства сформували стійку педагогічну позицію, згідно з якою, якщо дошкільна освіта – перша ланка системи освіти, то й орієнтувати її треба на більш високі ступені та рівні, тобто на школу. В результаті постає питання саме інтелектуальної готовності старших дошкільників, які стикаються з навчальними заняттями вже в дитячому садочку [1; 2; 5].

Мета дослідження – дослідити особливості інтелектуальної готовності до школи у старшому дошкільному віці.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (анкетування, опитування) а також методи математичної статистики за допомогою програми SPSS [3; 4].

Дослідження проводилось на базі Полтавського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №13 «Сонечко». Термін проведення дослідження – лютий-березень 2019 року. У дослідженні приймали участь 58 дітей (33 хлопця та 25 дівчат).

62% досліджуваних демонструють високий рівень розвитку слухової вербальної пам'яті, мають здатність до швидкого запам'ятання

та відтворення почутих слів. Це свідчить про високу швидкість запам'ятовування та довільність процесів пам'яті дітей. Вони легко орієнтуються у ході занять в дошкільному закладі, здатні сконцентруватися, здійснити довільні вольові дії задля отримання результату (відтворення слів). 24% досліджуваних мають середній рівень розвитку слухової вербальної пам'яті що також є задовільним результатом для даного вікового періоду. Вони демонструють дещо нижчий рівень запам'ятовування і довільного відтворення запропонованих слів, що виражається в якості відтворення. Проте обсяг слухової пам'яті є достатнім для сформованості довільності пізнавальних процесів і можливості відтворення слів, які запам'ятались. 14% учасників демонструють низький рівень слухової вербальної пам'яті. Ці діти мають нижчу здатність до запам'ятовування та довільність мнемічних процесів, мають деякі проблеми з відтворенням слів, які пропонувались, з важкістю згадують частину меншу частину слів.

Переважає більшість дітей старшого дошкільного віку демонструє середній рівень розвитку зорової пам'яті (59%). Ці діти здатні запам'ятовувати достатню кількість інформації через зоровий аналізатор, готові працювати з образами і використовувати їх для запам'ятовування та працювати з ними у мисленневих операціях. 31% дітей мають високий рівень зорової пам'яті – швидко запам'ятовують саме інформацію, чітко і швидко відтворюють інформацію, яку побачили, що допомагає у розвитку довільності та загального пізнавального розвитку – відтворення дійсності за допомогою зорового аналізатора. У 10% досліджуваних спостерігається низький рівень розвитку зорової пам'яті, вони мають деякі недоліки з відтворенням інформації такого типу. На високому рівні розвитку переважає слухова пам'ять дошкільників (62% на противагу зоровій – 31%). Проте на середньому рівні розвитку виявлено переважання зорової пам'яті, (59% проти 34% слухової). 88% досліджуваних мають високий і достатній розвиток слухової пам'яті, а 90% – високий і достатній рівень зорової пам'яті, що дає змогу припускати про кращий рівень розвитку саме зорової пам'яті по запропонованій вибірці.

В результаті проведеного дослідження особливостей інтелектуальної готовності до школи у старшому дошкільному віці можемо сказати, що великого значення набуває інтелектуальна (розумова) готовність до шкільного навчання. Інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів – уміння узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти суттєві ознаки, робити висновки. Інтелектуальна готовність до шкільного навчання складається з багатьох взаємозв'язаних компонентів розумового і мовного розвитку дітей. Зважаючи на

важливість інтелектуального компоненту у системі початкової освіти, яка наразі активно реформується, а також забезпечення наступності та продуктивності розвитку дитини, необхідно оптимізувати та покращувати рівень інтелектуальної готовності старших дошкільників до школи.

Література:

1. Вихрущ В., Козловський Ю. Проблема готовності до шкільного навчання у стратегії неперервної освіти Канади / В. Вихрущ, Ю. Козловський // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2019. – №. 25. – С. 182–188.
2. Іванова В. І. Особливості розвитку когнітивної сфери у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. / В. Іванова. // Психологічний журнал. Серія педагогічна освіта. – 2008. – № 5. – С. 12–19.
3. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 464 с.
4. Сокол Т. М. Розвиток готовності до школи дітей старшого дошкільного віку / Тетяна Сокол // Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 13-14 лютого 2015 року). Харків: у 2 частинах. Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. Ч. II. С. 120–124.
5. Тестова І. Ю., Білоусова Н. В. Проблема готовності дитини до школи. 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/Nzspp_2017_2_9.pdf

УДК 316.614.159

ТРУДНОШІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сап'ян А. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

sopsipnasty99@gmail.com

На сучасному етапі розвитку нашої держави проблема адаптації школярів набула актуальності. Державні освітні програми передбачають докорінне реформування концептуальних засад освіти і спрямування зусиль на розкриття таланту і творчих здібностей молодого покоління. За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації та збереження психічного здоров'я особистості. Система виховання та освіти вимагає суттєвих змін методики, цінностей та змісту підготовки нової генерації до життя. Тому проблема соціальної адаптації дітей до школи є актуальна і потребує уваги зі сторони учителів і батьків та психологів.

Мета – за допомогою теоретичного дослідження вивчити психологічні особливості адаптації першокласників до навчання.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних).

В результаті теоретичного дослідження визначено, що процес адаптації є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Різні дослідники використовують термін з тими чи іншими смисловими відтінками, під кутом зору визначеної, конкретної науки, займаючи при цьому різноманітні світоглядні позиції. Психічна адаптація – це процес взаємодії людини з середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища, й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб. Дезадаптація – це формування неадекватних механізмів пристосування людини до умов навколишнього середовища, порушень в поведінці, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, негармонійний розвиток особистості. Соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний, психологічний та ін. Шкільна дезадаптація – втрата дитиною навчальної мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями й однолітками. Схильність до асоціальної поведінки, низька самооцінка, домінування негативного емоційного напруження [1].

Виділяють три основних етапи адаптації до школи молодших школярів:

I етап – орієнтовний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання бурхливо реагують усі системи організму. II етап – помітне нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні отримані (або близькі до отриманих) варіанти реакцій на ці впливи. III етап – період відносно стійкого пристосування. Коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження, які вимагають меншої напруги всіх систем.

Велике значення для процесу перебігу шкільної адаптації мають такі фактори, як особливості організації навчання та дозвілля у школі, факт відвідування дитиною дитячого садку, загальний рівень життєвої активності дитини тощо. Одним із головних критеріїв, що характеризує перебіг адаптації до систематичного навчання, є стан здоров'я дитини і зміна його показників під впливом навчального навантаження [2].

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Спеціальна готовність до навчання – рівень здібностей дитини щодо читання, письма й лічби.

Психологічна готовність до навчання передбачає розумову, мотиваційну, емоційно-вольову й соціальну готовність. Інтелектуальна готовність до навчання – це достатній рівень розвитку пізнавальних процесів. Мотиваційна готовність до навчання – компонент загальної готовності до навчання у школі, який характеризується наявністю в дитини бажання навчатися, прагнення до діяльності, що має суспільне значення до нової соціальної позиції. Емоційно-вольова готовність дитини до навчання виражається в уміннях регулювати свою поведінку в достатньо складних ситуаціях, пов'язаних із напруженням, переживаннями. Соціальна готовність дитини до навчання в школі – уміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Цей комплект готовності включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони мали б можливість спілкуватися з іншими дітьми, вчителем [1].

Чинники, що впливають на успішність у процесі адаптації до школи: рівень готовності дитини до школи (фізичної, соціальної, психологічної); стан здоров'я; психологічні особливості (слабкий тип нервової системи, підвищена сензитивність, надмірна збудженість); особливості розвитку (несформованість емоційно-вольової сфери, слабка саморегуляція поведінки); неправильне виховання в сім'ї (егоцентричний тип виховання, несприйняття дитини, гіперсоціальне та тривожно-підозріле виховання); стиль спілкування вчителя з учнями (авторитарний, демократичний, ліберальний, скандальний, непослідовний тощо).

Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки: встановлення контактів з учнями, з учителем; оволодіння навичками навчальної діяльності. Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень зовні не проявляються, але дитина досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладам сну), тобто в неї спостерігаються реакції як активного, так і пасивного процесу. Варіанти шкільної дезадаптації: 1) виникає на фоні особливостей навчального процесу молодших школярів; 2) як невміння дітей доволіно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги; 3) як невміння дітей увійти в темп шкільного життя [2].

Шкільна дезадаптація проявляється у таких формах: непристосованість до предметної сторони діяльності; нездатність

керувати своєю поведінкою; нездатність прийняти темп шкільного життя; шкільний невроз, або «фобія школи». Проявами дезадаптації в початковий період навчання є: швидка стомлюваність, спад працездатності на кінець дня, тижня; підвищена тривожність, плаксивість; неадекватна поведінка; невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими; неуспішність у навчанні. Вирішення проблеми шкільної дезадаптації пов'язане з ранньою діагностикою симптомів і факторів ризику, з розробкою диференційованих програм корекційного навчання, з пошуком ефективних засобів психолого-педагогічної підтримки вчителів та батьків дезадаптованих учнів.

Діагностика соціально-психологічної адаптованості молодших школярів має свою специфіку, пов'язану з віковими особливостями дітей, які навчаються у молодшій школі. У шкільній психодіагностиці використовується здебільшого такі методи, як спостереження за діяльністю та поведінкою учня, бесіди і завдання, тести, методи математичної статистики. Досвідчені діагности, окрім цього, вдаються до оцінювання конкретних продуктів діяльності дитини (творів, розв'язання лінгвістичних та математичних задач, навчального монологу тощо), а також організують експертне оцінювання дітей учителями та батьками.

Для дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молодших школярів пропонуються проєктивні методики, призначені для діагностики різних аспектів особистості. Мета проєктивних методик замаскована, що зменшує можливість випробуваного давати такі відповіді, які дозволяють зробити бажане про себе враження. Також, для дослідження адаптованості до молодшої школи пропонується метод експертних оцінок, який заснований на анкетуванні або інтерв'юванні, за допомогою яких виявляється інформація, що відображає знання, думки, ціннісні орієнтації і установки клієнтів, їх відношення до подій, явищ дійсності.

За допомогою методики «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи» (за В. Чирковим, О. Соколовою, О. Сорокіною) можна зробити висновок про вираженість у дитини таких аспектів адаптованості, як ефективність навчальної діяльності; засвоєння шкільних норм поведінки; успішність соціальних контактів; емоційне благополуччя; успішність виконання шкільних завдань; ступінь зусиль, необхідних дитині для виконання шкільних завдань; самостійність дитини у виконанні шкільних завдань; настрій, з яким дитина йде до школи; взаємини з однокласниками; загальна оцінка адаптованості. Заповнення «Картки адаптації першокласника» дає можливість судити про адаптованість дитини до школи за такими параметрами: фізіологічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, адаптація до спілкування з ровесниками та вчителями, фізіологічна дезадаптація, соціально-психологічна дезадаптація і дезадаптованість у стосунках з

однолітками і вчителями. Використання методики «Символічні завдання на виявлення «соціального Я» дає можливість дослідити особливості самооцінки дитини; переваги, рівності чи підпорядкованості по відношенню до певних авторитетних постатей; індивідуальності та соціальної зацікавленості дитини; її ідентифікації та егоцентричності [2].

Отже, першокласники переважно характеризуються проблемами в адаптації до навчання у школі, які пов'язані з низькою фізіологічною готовністю до навчання, несформованістю навчальних умінь, неадекватністю самооцінювання, егоцентричністю та труднощами у засвоєнні норм шкільної поведінки.

Література:

1. Гільбук Ю. З. Готовність дитини до школи / Ю. З. Гільбук / За ред. Максименка, О. Плавник. – К.: Гавник, 2004. – 318 с.
2. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. Науково-методичний журнал. – №1 (91) січень. – 2002. – С. 5–10.

УДК 378.12:61

ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ ЩОДО ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Свінцицька Н. Л., Когут І. В.

Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

nataleon1980@gmail.com, irynakohut15@gmail.com

Каценко А. Л., Литовка В. В., Пілюгін А. В.

Полтавський державний медичний університет

akatsenko@gmail.com, dr.lytovka@gmail.com, pilugin3079@gmail.com

Першоджерелом у формуванні професійного вигорання у викладачів та професіоналів практичної медицини виступає синдром «емоційного вигорання», який, в свою чергу, призводить до зниження якості викладання та практичної діяльності. Тому акцент на власному здоров'ї має бути беззаперечною складовою професійної культури викладача закладу медичної освіти і безумовно – свідченням його професійної компетентності [3]. Синдром «емоційного вигорання» розцінюється як стрес-реакція у відповідь на нещадні виробничі та емоційні вимоги, що відбуваються через надмірну відданість людини своїй роботі з подальшою зневагою до особистого життя або дозвілля. Особливо схильними до вигорання на роботі є особи, які працюють в

сфері «людина-людина», ті, чия професійна діяльність пов'язана з постійним спілкуванням: медичні працівники, педагоги, психологи, соціальні працівники, волонтери, менеджери [1].

Тому актуальність проблеми емоційного вигорання з подальшим розвитком професійної деформації впливає з наукових публікацій і досліджень, які значно зросли за останні десятиріччя.

Акцентуючи увагу на даній проблемі, особливо в контексті його впливу на медичних працівників та викладачів закладів медичної освіти, науковці виділили головні складові професійного вигорання: емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція особистісних досягнень [4, 9].

Сучасний темп життя підсилює вимоги до працівників медичної галузі. Проблемою є не те, що спеціаліст емоційно вигорає, оскільки це є природний процес. Питання полягає в тому, що фахівці не вміють це вчасно помічати та контролювати. Тому є необхідним визначення психодіагностичних заходів оцінки рівня емоційного вигорання. В свою чергу, потрібно враховувати, що професійна деформація має виявлятися на пізніх етапах професійної діяльності, тоді як вигорання може виникнути і на початку професійної кар'єри, ще за студентських років, ще за період навчання внаслідок невідповідності між вимогами професії та намаганнями особистості [8].

Ніщо не є для людської психіки таким сильним тягарем, як інша людина. Це положення можна розглядати як фундамент вивчення психологічного феномена «професійне вигорання». Серед тих, хто працює в галузі знань «Охорона здоров'я», першочерговим є бажання допомогти людям, жертвувати своїми інтересами заради здоров'я інших людей. А. П. Чехов писав: «Професія лікаря – це подвиг, вона потребує самоствердження, чистоти помислів». До викладачів-медиків ставляться завищені вимоги студентами, пацієнтами, їхніми рідними та близькими, колегами. Звертаючись до професіоналів-медиків, студенти, пацієнти, очікують на увагу, бажання зрозуміти і допомогти, співчуття і самопожертву, терпимість та доброзичливість, не завжди дотримуючись взаємності, що веде до виникнення так званого асиметричного, нерівноцінного спілкування. Особливо це помітно під час навчального процесу із студентами-іноземцями першого курсу навчання, які повинні адаптуватися до нової для себе культури, традицій, кліматичних та соціально-побутових умов. Напруження на роботі, яке виникає внаслідок завищених вимог до професійної компетентності та мотивації викладача-лікаря й одночасно надзвичайно низька можливість впливу на результат професійної діяльності, може бути одним із провідних чинників розвитку професійного стресу [2, 5].

Відомо, що найбільшою мірою синдрому «емоційне вигорання» підлягають викладачі хірургічного профілю, психіатри, а також лікарі і

викладачі з невеликим досвідом роботи. Необхідно зазначити, що дисципліна «Анатомія людини» є фундаментальною наукою не тільки в підготовці лікарів, але й всієї культури світосприйняття. Видатний вчений-лікар Мухін Є. О. (1766-1850) ще в XVIII столітті зауважив: «Лікар не анатом, не тільки не корисний, але й шкідливий». Видатний акушер-гінеколог Губарєв А. П. (1855-1931) писав: «Без анатомії немає ні терапії, ні хірургії, а є лише прикмети і забобони».

Молоді викладачі предмету «Анатомія людини» відчують емоційний шок від зіткнення з трупним матеріалом, тому можна припустити, що вони опосередковано піддається вторинному психологічному травмуванню, і, як наслідок, в них швидше, ніж у викладачів інших теоретичних дисциплін, не таких наочних, виникають психофізіологічні, соціально-психологічні та поведінкові прояви професійного вигорання [7]. Особливого значення набуває психологічна готовність молодих викладачів та студентів-медиків до роботи з ізольованим та тотальним трупним матеріалом: 1) внутрішньою готовністю до роботи з останками людей, мертвими тілами; 2) демонстрацією володіння морально-етичними принципами ставлення до живої людини та її тіла як об'єкта анатомічного і клінічного дослідження; 3) здатністю витримувати тривале психоемоційне навантаження під час вивчення великих об'ємів навчальної інформації, складанні практичних навичок та написанні ректорського контролів на виживання знань [10].

Необхідно зауважити, що активна протидія викладача, студента стресові дає змогу знизити ризик остаточного професійного вигорання. Цікавими і корисними є профілактичні механізми протидії виникненню синдрому емоційного вигорання. До них можна віднести: 1) допомога досвідченого викладача, доброзичливого колеги через реалізацію антистресових програм; 2) постійна внутрішня робота над собою (самопостереження, самодіагностика, переосмислення поведінки, регуляція навантаження, опанування методів саморегуляції); 3) активний відпочинок, здорове харчування, здоровий сон.

Потрібно акцентувати увагу на тому, що запобігти вигоранню можна шляхом підвищення стресостійкості, гарного самопочуття та здоров'я, а також через рефлексію особистісних труднощів і проблем. З метою профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання слід запровадити спеціальну програму, яка б охоплювала кілька напрямів роботи (психодіагностику, тренінгову, просвітницьку) з таких питань: формування найважливіших професійних якостей медичного працівника, усвідомлення енергетичного ресурсу в професійній діяльності медичного фахівця, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, вміннями релаксації та саморегуляції.

Таким чином, можна говорити про те, що проведення комплексу заходів, спрямованих на профілактику синдрому «професійного вигорання», може бути корисним не лише для підвищення ефективності професійної діяльності викладачів медичних закладів, а й для гармонізації їхньої особистості.

Література:

1. Балакірева К. О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб «Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання». Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформ соціального сектору в Україні» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
2. Мірошніченко О. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах: навч.-метод. посіб. / О. Мірошніченко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 155 с.
3. Овсяннікова В.В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу / В. В. Овсяннікова // Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 1. – С. 113–118.
4. Сипченко О.М. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема / О.М. Сипченко, С.С. Банченко // Молодий вчений. – 2018. – № 10 (62). – С. 106–109.
5. Свінцицька Н. Л. Формування клінічного мислення студентів англomовної форми навчання під час вивчення дисципліни «Анатомія людини» / Н. Л. Свінцицька, О. О. Шерстюк, Р. Л. Устенко [та ін.] // Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 24 березня 2016 р. – Полтава, 2016. – С. 189–190.
6. Свінцицька Н. Л. Особливості формування професійного становлення іноземних студентів під час вивчення дисципліни «Анатомія людини» / Н. Л. Свінцицька, В. Г. Гринь, А. Л. Каценко // Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи: навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Полтава, 22 листопада, 2018 р.): збірник статей. – Полтава, 2018. – С. 81–83.
7. Свінцицька Н. Л. Просвітницька роль анатомічного музею у формуванні здорового способу життя серед молоді / Н. Л. Свінцицька, І. В. Когут, Р. Л. Устенко [та ін.] // Фізкультурно-оздоровчі та спортивні технології в освітньому просторі: теорія і практика : колективна монографія / за заг. ред. О. О. Момот, Ю. В. Зайцевої. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. – С. 225–243.
8. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я: підручник / за ред. Ю. В. Вороненка. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2012. – 332 с.
9. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция / Л. Н. Юрьева. – К., 2010. – С. 26.
10. Шерстюк О. О. Стереоморфология: история и перспективы ее развития для теории и практики медицины / О. О. Шерстюк, Н. Л. Свинцицкая, Р. Л. Устенко [и др.] // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2020. – Т. 20, вип. 1 (69). – С. 186–192.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Сівакова М. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

vikamirz710@gmail.com

Сучасне суспільство вимагає від особистості не лише пошуку шляхів накопичення досвіду, але й розвитку можливостей прогнозування майбутнього. Однак особистість часто відчуває необхідність відтермінування, відкладання деяких справ, що може призводити до неефективності у їх виконанні або навіть неуспішності, що, у свою чергу, змінює шляхи побудови нею власного майбутнього. Тому актуальним на сьогоднішній день є дослідження того, як, зволікаючи із виконанням необхідних завдань, особистість все ж планує, конструює власне майбутнє.

Говорячи про практики прокрастинації тобто відтермінування, ми наголошуємо на їх можливостях охопити широкий спектр дій, пов'язаних із прийняттям рішень, униканням запланованого, обмеженості у часі, і, пов'язуючи їх з конструктивістською природою людини, підкреслюємо перспективи трактування не лише того, що вже відбулося, а й того, що тільки готується, передчувається, планується [2, с.72].

Конструювання особистістю власного майбутнього у контексті прокрастинації (відтермінування) є майже нерозробленою проблемою, однак її актуальність відкриває широкий простір досліджень для сучасної соціальної психології, що підкреслюється необхідністю розробки та впровадження теоретико-методологічного та емпіричного матеріалу для розуміння та оптимізації життя у сьогоденному трансформаційному середовищі.

Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей прокрастинації у студентському віці.

Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою методу *проективного малюнку «Я – відповідальний і Я з тих, хто відкладає все на потім»* за принципом методики «Малюнок типового представника» О. Богданової – для вияву характеристик провідних станів та формулювання відповідних способів практикування відтермінування; *тесту-опитувальника «Мотивація успіху та невдачі» А. Реана* – для пояснення полюсу мотивації у фінальному розкритті композиції типів відтермінувально-футурологічних практик; *«Шкали загальної прокрастинації» К. Лей в адаптації Т. Юдєєвої* – для кількісної оцінки

рівня схильності досліджуваних до відтермінування власних завдань; *«Семантичний диференціалу часу» Л. Вассермана* – для вияву аспектів активності, емоційності, величини, структури, відчутності усвідомлюваних та малоусвідомлюваних ставлень особистості до власних завдань на майбутнє; а також *методу мотиваційної індукції Ж. Нюттена «Незавершені речення»* – для аналізу часового індексу завдань, поставлених на майбутнє. Опрацювання кількісних даних здійснювалося з використанням методів первинної та вторинної статистичної обробки: визначення середніх, стандартизації, кореляційного, факторного аналізу, непараметричного порівняння показників за U-критерієм Манна-Уїтні.

В емпіричному дослідженні взяли участь 99 респондентів, з них 38 юнаків та 61 дівчина віком від 20 до 25 років – студенти останніх курсів (3-х – 4-х) денної форми навчання.

За результатами емпіричного дослідження з'ясовано наступне: усіх юнаків, які схильні до прокрастинації можна розподілити на активних (використовують відтермінування як прийнятний спосіб дій), пасивних (відчують дискомфорт через власні прокрастинаційні дії) та антипрокрастинаторів (вважають практики зволікання вкрай негативним проявом).

Ключовими причинами відтермінування є: недооцінка готовності до виконання завдання (оцінка завдань як складних, тривалих, неважливих, особистісна нестабільність, необхідність підтримки або контролю, недооцінка часу та власних ресурсів на виконання справи), страх відповідальності (уникнення важливих, складних, незнайомих завдань, що супроводжується пошуком специфічного стану для їх виконання), знижений рівень зацікавленості (загальна незацікавленість в успіху власних справ), орієнтація на соціальну винагороду (повстання проти небажаних умов спілкування) та педантичні схильності особистості (особистісна нерішучість, неквапливість, розміреність) [1, с. 122].

Зростання рівня прокрастинації пов'язано зі зниженням уваги до планування справ, відсутністю обмірковування завдань, нестачею сумлінності, дисципліни, організованості, рутинності, повторюваності завдань, а зменшення виявів прокрастинаційної поведінки пояснюється посиленням особистісної виваженості, структурованості, концентрації на справі, прагнення досконалості, уникання негативних емоцій оточуючих;

Найрозповсюдженішими типами соціально-психологічних практик відтермінування в конструюванні майбутнього є: конструктивний (раціональне відтермінування – відкритість майбутнього конструктивним змінам); конвенційний (відтермінування як шкідлива звичка – перевірені соціально прийнятні способи дій у майбутньому); енергозберігальний (відтермінування невідворотне –

майбутнє чітке та зрозуміле на противагу негативному досвіду); спорадичний (відтермінування як перешкода – декілька варіантів майбутнього з повторюваними ситуаціями); шаблонний (відтермінування непоборне – майбутнє регулюється нормами референтних груп); трендовий (відтермінування як «трендова» шкідлива звичка – майбутнє демонстративне); комунікативний (відтермінування як джерело нових можливостей – майбутнє оптимістичне, але нечітке). Найпоширенішими типами прокрастинації є конструктивний (21%) та конвенційний (20%), найменш розповсюдженим – комунікативний (8%).

Особам жіночої статі властиві переважно комунікативний (70%) та шаблонний (63%) типи прокрастинації, особам чоловічої статі – конвенційний (67%) та енергозберігальний (66%).

Серед ключових причин відтермінування виявлено недооцінку готовності до виконання завдання, страх відповідальності, знижений рівень зацікавленості, орієнтацію на соціальну винагороду та педантичні схильності особистості. Всі компоненти відтермінування замкнено у цілісну структуру прямих та обернених зв'язків загального рівня прокрастинації та її суб'єктивних причин.

Література:

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121–131.
2. Дворник М. С. Соціально-психологічна сутність відтермінування. *Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2013. С. 71–79.

УДК 378.013.42:364-787.522-057.875-054.6

РОЛЬ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Слуцький Я. С.

Донбаський державний коледж технологій та управління

yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

У сучасному світі все більш чітко простежується розвиток глобалізаційних процесів, безпосередньо впливаючих на багато сфер, в тому числі освітню, що виражається в підвищенні рівня академічної мобільності, одним з елементів якої є іноземні студенти. Однак,

мобільність іноземних студентів – не самостійний процес. Він вимагає ефективної взаємодії декількох складових, серед яких – адаптаційна підготовка особистості в освітньо-культурному, лінгвістичному і психологічному напрямках, які забезпечать подолання культурного шоку, що негативно впливає не тільки на академічну, а й соціальну діяльність особистості. Взаємодія позначених адаптаційних елементів призводить до формування системи соціально-педагогічного супроводу, що включає всі компоненти підтримки, підготовки та консультування іноземного студента. Тому, для можливості дослідження даної системи, яка має різновекторне розгалуження, важливо застосування синергетичного підходу, що дозволяє виявити в ній певні частки, що безпосередньо впливають на адаптацію особистості.

Таким чином, у зв'язку з означеною актуальністю, формулюємо мету нашого дослідження – виконати загальну характеристику синергетичного підходу у дослідженні освітньо-культурного, лінгвістичного і психологічного елементів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Звернемо увагу на те, що адаптаційний процес вимагає від особистості іноземного студента проведення певних трансформаційних процесів, спрямованих на виправлення помилок, що повинно зменшити кількість та негативний вплив на емоційно-психологічний стан особистості проблемних ситуацій. Таким чином, ми можемо говорити про те, що система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів не може бути непорушним адаптаційним монолітом – вона вимагає регулярного вдосконалення та змін. Тому, дослідження такої системи, що має передумови до змін, повинно спиратися також синергетичний підхід. Перш за все, важливо розуміння того, що у зв'язку з тим, що система супроводу іноземного студента складається з компонентів, кожен з яких має свою розгалужену структуру, її цілісність виникає тільки при упорядкуванні цих компонентів та вибудовуванні між ними взаємозв'язку, коли кожен з них буде доповненням іншого. Такого роду упорядкування, за твердженням І. Пригожина, а також Г. Хакена [3; 4; 5] може бути виконано за умови спільної діяльності підсистем, елементів або компонентів, що є складовими частинами кінцевої системи. Так, кожна підсистема володіє своєю власною структурою, що складається з підготовчих заходів та завдань. У зв'язку з цим, важливою є взаємодія структур всіх компонентів системи, що дозволить говорити про взаємозалежність підсистем і, відповідно, впорядкованість.

Однак, не тільки в принципах вибудовування чіткої структури системи супроводу іноземних студентів криється мета використання синергетичного підходу. Так, В. Альошкін прийшов до висновку, що

синергетика «має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі в цілому можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин» [1, с. 74]. Тобто, синергетичний підхід дозволяє розглянути процес адаптації іноземного студента таким чином, який дозволить виявити особливості, властиві системі супроводу в цілому, проте не є характерними для підсистем. Наприклад, у зв'язку з тим, що лінгвістичний, психологічний та освітньо-культурний компоненти вибудовують взаємозв'язок між собою у межах системи соціально-педагогічного супроводу, вони надають їй можливість виконання підготовки студентів та модернізації контенту за всіма трьома тематичними напрямками, що не є можливим для кожного компонента окремо. Так, лінгвістичний елемент не має можливості проводити дії з психологічної підтримки або розвитку міжкультурних навичок з використанням елементів освітньо-культурного плану. Тому, система супроводу, отримуючи в своє розпорядження характеристики всіх трьох компонентів має можливість використання аспектів, що не можуть бути застосовані в адаптаційному процесі, який проводиться окремо кожним з компонентів.

У свою чергу, синергетичний підхід надає можливість зрозуміти необхідність трансформації системи, важливість проведених змін для продовження фактичного її існування. Так, за логікою М. Моїсеєва [2], система, що має сталий характер та є такою, що не проводить модернізаційні дії, наближається до того краю, за яким простежується припинення будь-якого розвитку. Система, що не розвивається, приречена на зникнення. Природно, стабільність системи є важливим проявом ефективної роботи з адаптації іноземного студента. Однак, надмірна стабільність призводить до стану системного застою, в рамках якого система припиняє реагувати на особливості, що стрімко змінюються та принципи навколишнього простору і соціуму. Урешті-решт, це призводить до припинення розвитку та зниження ефективності педагогічного потенціалу. Тому, можна дійти висновку, що стабільність є важливою складовою, проте її надмірність або недостатність призводить до зниження ефективності системи супроводу, що не буде у належній мірі забезпечувати необхідний рівень адаптації іноземного студента до особливостей нового культурного середовища.

Отже, застосування синергетичного походу у вивченні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів дозволяє розглянути адаптаційну систему в комплексі її елементів і визначити наявність або відсутність структурних одиниць, що можуть впливати на ефективність системи (позитивно чи негативно). Це дозволить вибудувати стратегію подальших модернізаційних дій, в тому числі для поновлення системних компонентів у зв'язку з необхідністю враховувати вимоги соціуму, який не є статичним.

Література:

1. Альошкін В. С. Синергетичний підхід до моделювання соціально-економічної політики України на шляху до євроінтеграції // Економічний вісник Донбасу. – 2014. – №2 (36). С.74–79.
2. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. – М.: Знание, 1987. – 304 с.
3. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1999. – 268 с.
4. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. № 6. – С. 45–57.
5. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Тараненко А. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ania.taranenko@gmail.com*

З огляду на глобальний процес інтеграції й асиміляцію культур, моральні якості і здатність до взаєморозуміння з іншими людьми набувають усе більшого значення. Актуальною сьогодні стає і підготовка особистості до життя в сучасному динамічному полікультурному просторі, формуванням здатності до постійного самонавчання й саморозвитку. У цих умовах формування комунікативної толерантності стає пріоритетним завданням сучасної психології.

Комунікативна толерантність вивчається в контексті проблеми професійної взаємодії і взаємостосунків в малих групах (О. Клепцова, Я. Коломінський, О. Нурлігаянова та ін.), як умова успішної навчальної діяльності майбутніх фахівців (О. Калач, Л. Ніколаєва, О. Сухіх та ін.). Окремим аспектам формування комунікативної толерантності були присвячені роботи М. Андрєєва, О. Безпалька, В. Бойка, Н. Бутенко, О. Волошиної, Ю. Вторнікової, О. Гаврилюк, О. Грищук, Я. Довгополої, О. Зарівної, А. Зінченко, В. Садової, І. Татарини, Ю. Тодорцевої та ін. Проте попри посилену дослідницьку увагу до означеної проблеми, дотепер немає єдиного розуміння феномена комунікативної толерантності та шляхів її формування.

За цих обставин метою статті є розкрити поняття комунікативної толерантності особистості.

Сприймаючи толерантність як психологічну категорію, що тісно пов'язана зі сферою спілкування, розглянемо поняття «комунікативна

толерантність». Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що вказує на ступінь цього ставлення й терпимості до неприємних чи неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів у взаємодії [4, с. 39].

Таке визначення толерантності, пов'язаної зі сферою спілкування (комунікативної толерантності), базується на понятті, що було введено у психологію В. Бойком, який трактує його як «характеристику ставлення особистості до людей», що демонструє переносимість / непереносимість індивідом поведінки, особистісних особливостей іншої людини у процесі комунікації [2, с. 73].

Н. Рачицька розглядає комунікативну толерантність як елемент комунікативної компетентності [8]. Комунікативна компетентність дійсно полягає в досягненні комунікативного, інтерактивного і перцептивного рівнів адекватності партнерів. Вона складається з наступних умінь [8, с. 111]:

- давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації;
- соціально-психологічно програмувати процес спілкування;
- здійснювати соціально-психологічне управління комунікативною ситуацією.

Аналізуючи й оцінюючи роль емоцій у спеціальному функціонуванні особистості у її біосоціальній структурі, Н. Рачицька, спираючись на наукові праці В. Бойка, вважає одним із найважливіших феноменологічних проявів комунікативної компетентності особистості саме комунікативну толерантність [8].

Є. Виноградова наголошує на тому, що комунікативна толерантність є основною якістю особистості, яка виявляється в терпимості, безконфліктності, а також стійкості, довірливості і здатності спокійно та без роздратування приймати індивідуальності інших людей. Авторка стверджує, що умовою ефективності даної характеристики виступає саме комунікативна толерантність, що є стійкою комунікативною якістю особистості [3].

Г. Ашин розглядає комунікативну толерантність як найбільш виражений і значущий для більшості майбутніх фахівців вид соціальних відносин, що виявляються в міжособистісних взаєминах, нормах і практиках повсякденної навчальної життєдіяльності, та колективних ідентифікацій і виділяє п'ять основних рівнів комунікативної толерантності [1, с. 275]:

1) *Терпимість* трактується як здатність пригнічувати в собі реакції негативізму стосовно до чужих думок, звичок, традицій, поведінки, культури в цілому, але при цьому не робити ніяких спроб зрозуміти один одного;

2) *Повага* розглядається в контексті ставлення до іншої думки як доречної, що має місце поряд з іншими, але без спроб до природної, невимушеної взаємодії на постійній основі;

3) *Емпатія* тлумачиться не тільки як шанобливе ставлення до іншої думки, а і як спроба стати на бік іншого й подивитися на свої дії з його позиції, готовність на цій основі до взаємодії;

4) *Доброта* є спробою не тільки зрозуміти мотиви дій інших, а й готовність у разі необхідності прийняти іншу позицію. Але тут взаємодія з іншими проходить із позицій певної переваги, співчуття іншому як слабшому;

5) У спілкуванні виокремлюють два аспекти: власне спілкування і взаємодію. Тут толерантність як поняття і проблема зникає, втрачає свої сутнісні властивості й вивчається як самостійна категорія і проблема.

В. Бойко наділяє комунікативну толерантність систематизуючою ознакою, підкреслюючи той факт, що з нею узгоджуються і складають певний психологічний ансамбль багато інших якостей індивіда, передусім, моральні, характерологічні та інтелектуальні. Саме тому особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про психічне здоров'я, внутрішню гармонію або дисгармонію, про здатність до самоконтролю та самокорекції [2].

Г. Олпорт виділяв два шляхи розвитку особистості: толерантний та інтолерантний. Учений вважав, що толерантна людина вільна, великодушна та має позитивну «Я-концепцію», а для інтолерантної особистості характерні уявлення про власну перевагу, небажання брати на себе відповідальність, прагнення до влади і підпорядкування [7].

В. Лабунська описує такі прояви інтолерантності поведінки, як персоніфікація, деперсоналізація системи відносин людини зі світом, що призводять до того, що індивід перестає переживати почуття особистої відповідальності і прагнути до досягнення цінностей, культури. Вона зазначає, що «інтеріоризація» відносин «ігнорування» іншого призводить до недовіри до самого себе, до боязні власних особистісних проявів, що, у свою чергу, є основою для формування деструктивних, інтолерантних форм поведінки» [5].

Аналізуючи роботи зарубіжних учених, В. Лапа приходить до висновку, що до чинників, які зумовлюють інтолерантність спілкування, можна віднести занижену самооцінку, відчуття безпорадності, стереотипність мислення. Таким чином, толерантність є не тільки прагненням до взаєморозуміння та прийняття навколишньої дійсності, вона також має на увазі міжособистісну взаємодію без насильства. Людина ж, яка володіє високим рівнем комунікативної толерантності, досить урівноважена, сумісна з дуже різними людьми. Завдяки цим перевагам створюється психологічно комфортне

середовище для спільної діяльності та досягнення синергічного ефекту такої взаємодії. Спілкуючись із толерантною особистістю, оточуючі відчують комфорт [6].

Отже, комунікативна толерантність є важливою характеристикою індивіда, бо ґрунтується на таких індивідуальних особливостях партнерів, як ціннісні орієнтації, звички, потреби, етичні норми, емоційний фон. Її прояви у спілкуванні зумовлені тим, що індивід не відчуває негативних емоцій через наявність будь-яких відмінностей між собою та іншими людьми, можливо, і не помічає їх. Будучи однією з найважливіших особливостей особистості, толерантність багато в чому визначає траєкторію життєдіяльності, оскільки відіграє величезну роль для встановлення взаєморозуміння, прийняття одне одного, а це важливо як в особистих, так і в ділових, професійних відносинах. Комунікативна толерантність є найважливішою властивістю особистості, необхідною для оптимізації процесів спілкування і взаємодії.

Література:

1. Ашин Г. К., Волкова Г. И., Глаголев В. С. и др. Культура толерантности: опыт дипломатии для решения современных управленческих проблем: учеб. пособ. / Под ред. И. Г. Тюлина. Москва : Московский государственный институт международных отношений (Университет), 2004. 304 с.
2. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Филин, 1996. 472 с.
3. Виноградова Е. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Нижегородский государственный педагогический университет. Сочи, 2002. 23 с.
4. Дубчинський В., Кусайкіна Н., Цибульник Ю. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків : Школа, 2006. 1008 с.
5. Лабунская Е. Социально-психологические причины интолерантного общения. URL: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-socialno.php?PrPage=VT>.
6. Лапа В. М. Наукові підходи до визначення поняття «комунікативна толерантність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2016. Вип. 6 (2). С. 61-65.
7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. Трубицыной и Д. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
8. Рачицкая Н. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности. *Современная психология: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.)*. Пермь: Меркурий, 2014. С. 55-56

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ЛІДЕРСТВА

Тесленко М. М., Метельська Н. Й.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

marinateslenkopnpu@gmail.com, natametelska2@gmail.com

У наш час проблема лідерства є однією з найбільш актуальних для психологічної науки, адже будь-яка взаємодія, яка відбувається у формі міжособистісної діадної взаємодії чи у формі групової взаємодії, передбачає її структурування у формах лідерства та управління цим процесом. Лідерство виступає одним із інструментів, за допомогою якого відбувається управління соціальною групою.

Дослідження питань лідерства ведуться давно, зокрема, серед зарубіжних вчених цю проблему опрацьовували К. Бланшард, В. Врум, П. Друкер, Ф. Йеттон, Ф. Масарик, М. Мескон, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер, П. Херсі та ін. Серед вітчизняних вчених помітний вклад в розвиток теорії лідерства внесли В. Веснін, Д. Виханський, В. Лозниця, Ф. Хміль та ін. Водночас, проблема лідерства набула нового звучання в умовах соціально-економічних змін останніх років, впливаючи на ефективність діяльності організації, в якій функціонує лідер.

У зв'язку з цим *метою* дослідження було визначено систематизацію існуючих теорій лідерства та визначення засад ефективного лідерства.

Дослідження лідерства проводилися у сфері управління і почали активно розвиватися з кінця ХХ ст. Цей факт науковці пояснюють відповідністю лідерства сучасним суспільним вимогам і викликам, а також проявом суспільної потреби у лідерстві, яка особливо зростає в період значних суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій [4].

У процесі дослідження феномену лідерства було запропоновано багато різних підходів до розуміння цього поняття. Так, С. Філонович визначає лідерство як сукупність процесів внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи чи колективу, зумовлених індивідуальною ініціативою її членів [10].

Т. Кочубей та А. Семенов вважають лідерство результатом взаємодії членів малої групи в конкретний часовий проміжок, на який впливає як наявність тих чи інших якостей або їх сукупності у членів групи, так і їхній прояв у конкретній ситуації, а також взаємний вплив існуючих якостей і конкретної ситуації [6].

Існують різноманітні теорії лідерства, серед яких виділяють три основні групи:

1. *«Теорія особистих рис»*, яка виходить з німецької психології кінця XX – початку XXI століття та зосереджує свою увагу на природжених якостях лідера. Відповідно до цієї теорії, лідером може бути тільки та людина, яка має визначений набір особистісних якостей або сукупність певних психологічних рис. Харизматичного лідера розглядали як особу, яка може перебудувати мораль і запропонувати позитивне бачення розвитку організації у подальшому [11].

Харизматична особистість постійно прагне зайняти лідерську позицію та пропонує власне розуміння ієрархії цінностей, моралі та ідеології. Харизматичний лідер завжди слугує якій-небудь «надцінній» ідеї та виступає вождем тієї групи, яка за ним рухається. Проте не можна бути харизматичним лідером для всіх, такий індивід стає авторитетом для певної групи, яка виступає опозицією щодо інших груп і прагне нав'язати їм власні цілі [3].

2. *Ситуаційна теорія лідерства*, яка стверджує, що лідерами стають не стільки завдяки власній особистості, скільки завдяки ситуаційним чинникам і взаємозв'язку між лідером і ситуацією.

З точки зору американського вченого Ф. Фідлера, існують три ситуації, які найбільше впливають на ефективне лідерство [1]:

- вплив посади – лідеру, який має більше посадових повноважень, значно легше вести за собою, ніж тому, хто не володіє такими повноваженнями;

- структура задач, або чіткість, з якою поставлені задачі можуть бути описані порівняно із ситуаціями;

- взаємовідносини між лідером і членами групи. Тут лідерство розглядається продуктом ситуації: людина, ставши лідером в одному випадку, набуває авторитету, який починає на неї працювати, тому вона може розглядатися групою як «лідер взагалі».

Загалом у моделі Ф. Фідлера використовуються три ситуаційні змінні: стосунки в колективі, структурованість роботи та посадова влада. Цими змінними визначається ступінь контролю ситуації лідером [2].

3. *Системна теорія лідерства*. Лідерство є процесом організації міжособистісних стосунків у групі, а лідер виступає суб'єктом управління цим процесом. Лідерство тлумачиться як функція групи, і вивчати його необхідно з погляду цілей та задач групи. Також істотний вплив на лідерство здійснює обраний стиль керівництва [8].

Отже, проаналізувавши основні теорії лідерства, можна визначити ще й умови ефективного лідерства. Так, ситуативні теорії, встановивши взаємозв'язок між характером ситуації та проявами лідерства, довели хибність ідеї про універсальний набір лідерських якостей. Проте виключно ситуативний підхід у поясненні лідерства є неправильним, оскільки ситуація тільки створює можливість для появи потенційного лідера, але вона не обов'язково має бути використана. Окремі вчені навіть вважають, що модель ефективного лідерства базується на тому, що лідерство виключно ситуаційне [5].

На ефективне лідерство мають вплив деякі особистісні якості. Потреба в них зумовлена особливостями ситуації та специфікою поставлених завдань. У цьому разі необхідне поєднання особистісних рис із професійною компетентністю. Для ефективного лідера треба вміти стратегічно окреслювати перспективи розвитку керованої організації, моделювати складні ситуації, прораховувати ризики, змінювати організаційну структуру та культуру [7].

У цьому контексті актуальною є розвідка американського дослідника Р. Стогділа, який ще у 1948 р. зробив огляд численних наукових розвідок, які проводилися у руслі теорії особистих рис. Завдяки аналізу праць із лідерології автор виокремив риси, якими лідери відрізнялися від інших членів групи: інтелект, ерудиція, надійність у виконанні обов'язків, активна життєва позиція, соціально-економічний статус [9].

На другому місці до лідерських були зараховані такі риси, як комунікабельність, ініціативність, наполегливість, усвідомлення шляхів досягнення мети, упевненість у собі, відчуття ситуації (пильність), кооперативність (готовність до співпраці), популярність, адаптивність, вербальні здібності. Адаптивність, або здатність пристосовуватися до мінливих ситуацій, яка традиційно розглядалась як складник інтелекту, виявилась пов'язаною з лідерством і, на думку Р. Стогділа, була навіть важливішою для успіху лідера, який мав справу з різними людьми й ситуаціями, ніж просто високий рівень інтелекту. Багато з інтелектуалів не мали соціального успіху, оскільки не володіли адаптивністю [9].

Несподіваними для багатьох дослідників виявилися висновки Р. Стогділа про більш високу кореляцію з лідерством інтроверсії, порівняно з екстраверсією, яка багатьма вченими розглядалась саме як суттєва характеристика лідерів [9].

Отже, лідерство значною мірою пов'язане з особистісними якостями. Однак великого значення набувають ситуаційні чинники та взаємовідносини в колективі. Тому можна вважати, що всі теорії лідерства взаємодоповнюють одна одну і розглядати їх варто у сукупності.

У дослідженні було проаналізовано теорії лідерства та розглянуто чинники їх становлення. Був здійснений порівняльний аналіз теорій для формування засад ефективного лідерства. Заключним етапом дослідження стало осмислення основних передумов ефективного лідерства на основі ідей Р. Стогділа.

Перспективою наших подальших досліджень є ґрунтовне дослідження кореляції лідерського потенціалу з його особистісними якостями, наприклад, імпульсивністю, рівнем критичного мислення, рефлексією, спрямованістю та рівнем сформованості емоційного інтелекту.

Література:

1. Брэддик У. Менеджмент в организации. Москва : ИНФРА-М, 2003. 160 с.
2. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. Москва : Изд-во МГУ, 2000. 416 с.
3. Деструктивные психотехники / Под ред. И Митрофанова. Санкт-Петербург : Экслибрис, 2002. 224 с.
4. Калашнікова С. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління. *Наука і освіта*. 2010. № 4-5. С.101-104.
5. Керівництво організацією / О.Є. Кузьмін, Н.Т. Мала, О.Г. Мельник, І.С. Процик. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2008. 61 с.
6. Кочубей Т., Семенов А. Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 176–184.
7. Любко О. В., Столярчук Л. В. Особливості лідерства в управлінні персоналом. URL: <http://intkonf.org/lyubko-ov-stolyarchuk-lv-bondarchuk-lv-osoblivosti-liderstva-v-upravlinni-personalom/>
8. Нестуля О. О., Нестуля С. І. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.
9. Стогдилл Р. М. Лидерство и структура управления персоналом. Москва : Норд-Вэст, 2000. 224 с.
10. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы. *Российский журнал менеджмента*. 2003. № 2. С. 3–24.
11. Kellerman B. Thinking about... leadership. Warts and all. *Harvard Business Review*. 2004. № 82. P. 40–45.

УДК 378.018.43.091.212-044.332

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Тесленко М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

marinateslenkopnpu@gmail.com

Скороход Я. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

yaroslava.skorohod@gmail.com

Для молодшої людини навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) – це один із найважливіших періодів життя, особистісного зростання, становлення фахівця, який є необхідною передумовою для майбутніх професійних досягнень і звершень. Проблема адаптації молодшої людини до нових умов життя у закладі вищої освіти є надзвичайно важливою,

оскільки початкові етапи навчання у виші є найважчим періодом у житті студентів. У цей час вони можуть не витримати навчальне навантаження, проявляти ознаки десоціалізації та виявляти інші негативні ознаки змін світогляду та поведінки. Проблема пристосування загострюється ще і в зв'язку з тим, що існує значна розбіжність у методах та засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між школою та закладом вищої освіти, а саме у мірі наданої самостійності школярам та студентам.

Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не самостійно молоддю, а побажанням батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення обраним шляхом. У деяких студентів-першокурсників процеси соціальної адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття необхідності самостійно навчатися у навчальному закладі і отримувати професію. Тому важливим аспектом реалізації мети та завдань навчально-виховної роботи у вищій школі є процес та результат адаптації студентів першого курсу.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що дане питання займає одне з провідних місць у дослідженнях, присвячених проблемі формування особистості майбутнього фахівця. Підходи до проблеми адаптації ґрунтуються на існуванні індивідуально-психологічних теорій особистості (А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Маслоу, З. Фрейд, Е. Шпранглер); соціально-психологічних теорій (Л. Виготський, Р. Лінтон, Д. Мід, Б. Скіннер, Г. Тард, Е. Фромм), а також теорій, що об'єднують ідеї суб'єктного і рольового в індивіді (Е. Берн, У. Джеймс, О. Леонтьєв, О. Петровський, В. Ядов).

У дослідженнях Б. Ананьєва, Д. Андрєєвої, С. Гапонової, В. Семиченко та інших були виділені специфічні особливості протікання процесу адаптації.

Питанню адаптації студентів в умовах ЗВО присвячені наукові пошуки Т. Алексєєвої, Ю. Бохонкової, Н. Герасимової, В. Демченко, О. Кузнецової, П. Кузнецова, Л. Литвинової, С. Селіверстова, І. Соколової та інших.

Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються у працях С. Гури, Л. Дябел, І. Соколової, В. Сорочинської, В. Штифурак та інших.

Багатоманітні чинники вивчення різних аспектів дистанційного навчання студентів, зокрема її соціологічних параметрів, застосування інноваційних методик і технологій його проведення, дієві організаційні засади висвітлені у працях Р. Вернидуба, М. Головка, Л. Гурч, І. Дичківської, О. Третьякова, Б. Холода, А. Хуторського, Н. Шаповалової, Л. Панченко, Л. Процак та інших авторів.

Проте аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку про те, що соціально-психологічним аспектам адаптації до умов дистанційного навчання студентів, особливо першокурсників, приділена недостатня увага.

Мета дослідження – дослідити питання особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання.

Процес адаптації є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища, адже адаптаційні процеси об'єктивно спричинені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах. Процес адаптації постає як інтеграція впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути взаємоузгодженою або суперечливою.

Продуктивним на часі є процесуально-результативний інтегральний підхід до явища адаптації. Істотною характеристикою адаптивних процесів визначається те, що вони призводять до певних змін якостей об'єкта (суб'єкта, системи) або способів його функціонування (стилю поведінки, характеру або спрямування активності), які зумовлюються специфікою середовища [2; 5].

Для студентів-першокурсників соціальне середовище вищого навчального закладу є новим, тому на формування психологічного компоненту адаптованості потрібен деякий час. При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО у студентів можуть виникати такі особистісні проблеми: недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання; ілюзорна уява щодо системи навчання у ЗВО; відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ЗВО [1].

Разом з тим, до вищеперерахованих факторів дезадаптації студентів до навчально-виховного процесу в університеті можна віднести і дистанційну форму навчання. Онлайн-навчання принципово змінює рольові позиції викладача і студента. Якщо за умов традиційного навчання викладач виступає в ролі організатора пізнавальної діяльності студентів, то тепер він є координатором та консультантом цієї діяльності. Студенти повинні здобувати й опрацьовувати більшу частину знань самостійно. Головна складність онлайн-навчання для студента – змусити себе вчитись за відсутності звичної опіки і систематичного контролю, який характерний для шкільного навчання. Це вимагає внутрішньої мотивації, самоорганізації та жорсткої дисципліни.

У психологічних дослідженнях з проблем дистанційного навчання відзначається, що при проведенні лекційних занять на різних онлайн-платформах порушується зоровий контакт, який забезпечує

координацію ресурсів уваги [3]. Вказані особливості дистанційного навчання спричиняють ускладнення в засвоєнні знань, ведуть до появи ознак дезадаптації і негативно позначаються на психоемоційному стані першокурсників. Першокурсники відчують себе безпорадними, а тому й менш відповідальними.

У дослідженні С. Мельніченка, Г. Ржевського та В. Роганова було виявлено, що контакт з викладачем необхідний не тільки для пояснення незрозумілих навчальних тем, але і для підтримки мотивації навчання та співпраці з однолітками [4]. Онлайн-навчання перешкоджає розвитку групової комунікації. Першокурсники розраховували на цікаве студентське життя, а опинилися у віртуальній академічній групі, ледве встигнувши познайомитися одне із одним. Брак спілкування позбавляє їх можливості розуміти один одного, перешкоджає формуванню почуття відповідальності і приналежності до групи. Відсутність емпатійної взаємодії не «запускає» психологічний механізм ідентифікації та позбавляє можливості співпереживати, надавати один одному необхідну допомогу і підтримку.

Отже, соціально-психологічна адаптація першокурсників в умовах дистанційної форми навчання потребує посиленого психологічного супроводу, який передбачає психологічну підтримку студентів, створення сприятливого психологічного клімату в процесі онлайн-навчання та надання індивідуальної допомоги з метою оптимізації їх діяльності.

Література:

1. Грушевський В. О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 67–72.
2. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. Рідна школа. 2003. №2. С. 21–33.
3. Мельник Ю.В., Бороденко Н.Д., Богданова Н.В. Деякі проблеми організації дистанційного навчання в ЗВО. П'ята міжнародна науково-практична конференція. 26 травня 2017, Київ, Україна: КНУБіА.
4. Мельніченко С. В. Психологічно-організаційні особливості дистанційної форми навчання в сучасних умовах. Вісник Національного університету оборони України. 2013. Вип. 6. С. 242–247.
5. Семиченко В. А. Психология деятельности. Київ: Издатель Ешке А.Н., 2002. 248 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Тесленко М. М., Шуляр А. Л.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

marinateslenkopnpu@gmail.com, akvarelka4710@gmail.com

В українському суспільстві за останнє десятиріччя система вищої освіти зазнала суттєвих змін. Виникає потреба у формуванні та розвитку висококваліфікованого працівника, професіонала своєї справи з високим рівнем культури. Тому у вищій школі сформувався якісно новий підхід до навчання, що спрямований на формування та розвиток ключових компетенцій особистості, як суб'єкта професійної діяльності.

Відбувається зростання інтересу до проблеми становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців, що обумовлює самопізнання, самовдосконалення майбутнього працівника в професійній діяльності, а також сприяє його творчій самореалізації в професії. Розвиток професійної ідентичності студента у закладі вищої освіти формується у процесі здобуття знань, інтеріоризації набутих знань, практичної діяльності, використання активних методів роботи для освоєння професії та у співставленні з їх переважаючим мотивом вибору професії, а також завдяки включенню в навчальний процес циклу занять, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професією.

Мета роботи – теоретично вивчити та емпірично дослідити розвиток професійної ідентичності у майбутніх психологів; встановити залежність сформованості професійної ідентичності майбутніх психологів, рівня професійної спрямованості студентів та мотиву вибору професії.

Аналізуючи феномен професійної ідентичності, Ю. Поваренков [4] у межах концепції професійного розвитку розглядає його як: провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; емоційний стан особистості на різних етапах професійного шляху (ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала); підструктуру суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності. Професійну ідентичність Т. Стефаненко сприймає як усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, її оцінкою, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї

професійної компетентності, самостійності та самоефективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності). Професійну ідентичність Т. Міщенко [3] визначає як розуміння людиною професії, сприйняття себе у професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

У своїх працях Н. Кривоконь виділяє чинники, за допомогою яких здійснюється процес самоідентифікації в професії, вказуючи, що вони можуть мати як екзо- та ендogenous характер, бути керованими і некерованими, сприяти або заважати професійному становленню через само ідентифікацію [2].

Відмітимо, що більшість науковців зазначають, що професійна самоідентичність має неоднакове значення різних професій, але підкреслюють, що професійна ідентичність розвивається в ході навчання і саме професійна освіта є одним із витоків її формування [5]. Роль професійної самоідентичності майбутнього психолога полягає в тому, що у нових соціально-економічних умовах сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з власною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі. Розвиток припускає постійну спрямованість на професійне та особистісне зростання, відкритість до нових технологій [1].

Для виявлення особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у дослідженні застосовувалися ряд методик: «Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів» (Т. Д. Дубовицька); «Методика «Статуси професійної ідентичності»» (А. А. Азбель та А. Грецового); «Методика вивчення мотивів вибору професії» (В. Семиченка).

У дослідженні взяли участь 52 студенти-4 курсу (45 дівчат та 7 хлопців) спеціальності 053 Психологія, які навчаються в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Проаналізувавши результати дослідження за методикою «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» (Т. Д. Дубовицька) ми з'ясували, що (7,7%) студентів мають низький рівень професійної, це свідчать про те, що у цих студентів вступ на спеціальність «Психологія» був обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад вимоги батьків, близькістю до будинку, обрана професія їм малоцікава або зовсім не цікава та при нагоді вони хочуть змінити її, отримати іншу спеціальність і працювати за нею.

Натомість 42,3% студентів мають середній рівень професійної спрямованості особистості, це в свою чергу свідчить про те, що вони не достатньо зацікавлені в отриманні даної професії. Мотивом вступу

могли бути: навчання друзі досліджуваних, зручне розташування університету.

Разом з тим 50% студентів мають високий рівень професійної спрямованості особистості, що в свою чергу свідчить про те, що вони прагнуть опанувати обрану професію, вони бажають у подальшому працювати за обраною спеціальністю, вдосконалювати свою майстерність, прагнуть до професійного розвитку, також у вільний час займаються справами, які мають відношення до майбутньої професії.

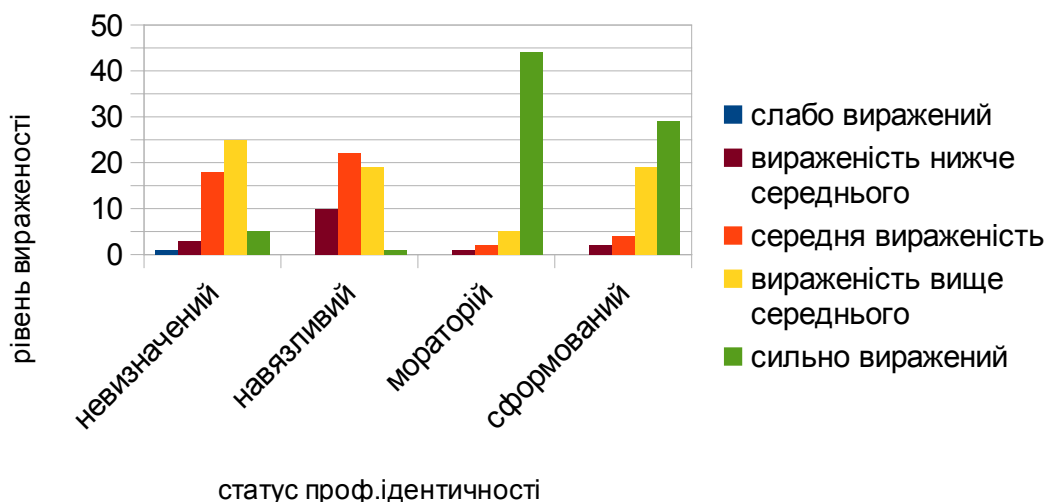
За даними дослідження за методикою «Статуси професійної ідентичності» (А. А. Азбель та А. Грецового) ми бачимо (таблиця 1), що у кожного студента-психолога наявні усі чотири статуси ідентичності, які в різній мірі мають свій прояв.

Невизначений статус професійної ідентичності більшість студентів мають рівень вище середнього 48,1% досліджуваних та сильно виражений рівень – 9,6%. Ця група студентів має міцні професійні цілі і плани щодо свого професійного розвитку.

Таблиця 1

Статуси	Рівні вираженості				
	Слабо виражений	Виражений нижче середнього	Середньо виражений	Виражений вище середнього	Сильно Виражений
Невизначений	1,9%	5,8%	34,6%	48,1%	9,6%
Нав'язливий	0%	19,3%	42,3%	36,5%	1,9%
Мораторій	0%	1,9%	3,9%	7,7%	84,6%
Сформований	0%	3,9%	5,8%	36,5%	55,8%
Всього	1	16	46	68	89

діаграма до таблиці 1



Щодо нав'язаного статусу професійної ідентичності, то найбільшу групу студентів складають майбутні психологи із середнім рівнем вираженості професійної ідентичності – 42,3% студентів, це вказує на те, що дана група студентів обирала професію опираючись на думку друзів чи батьків.

Мораторій – це статус професійної ідентичності, який вказує на кризу професійного вибору. За даним статусом найбільше студентів (84,6%) мають сильно виражений рівень. Це свідчить про те, що даним студентам майже не притаманне дослідження альтернативних варіантів професійного розвитку і вони не намагаються вийти з цього стану, прийнявши осмислене рішення щодо свого майбутнього.

Сформований статус професійної ідентичності вказує на те, чи даним студентам властива готовність зробити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку. Гарним показником є те, що більшість студентів (55,8%) за цим статусом мають сильно виражений рівень. У них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Цим статусом володіють юнаки та дівчата, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про себе і про своїх професійних цінностях, цілях і життєвих переконаннях. Вони можуть усвідомлено будувати своє життя, тому що визначилися, чого хочуть досягти.

Результати дослідження за методикою «Вивчення мотивів вибору професії» (В.Семиченка) показали, що лише 1 студент (1,9%) має внутрішній мотив вибору професії. У майбутньому такі фахівці працюють самостійно із задоволенням, без зовнішнього тиску. 20 студентів (38,5%) мають зовнішньо позитивні мотиви (матеріальне заохочення, можливість кар'єрного зросту, схвалення колективу, престиж). Варто звернути увагу на те, що аж у 31 досліджуваного студента (59,6%) виявлено зовнішній негативний мотив вибору професії. Це вказує на те, що на більшу кількість досліджуваних значний вплив зробили шляхом тиску, покарання, критики, осуду та інших санкцій негативного характеру.

В ході проведеного дослідження, було виявлено, що у студентів-психологів 4 курсу домінуючим є високий рівень професійної ідентичності, який наявний у половини опитаної групи. Студентам з високим рівнем професійної ідентичності притаманний сформований статус, який вказує на те, що у них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Цим статусом володіють юнаки та дівчата, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про себе і про своїх професійних цінностях, цілях і життєвих переконаннях. Дослідження мотивації вибору професії вказують на те, що 98,1% опитаних досліджуваних мають зовнішню мотивацію вибору професії серед, яких

більшість мають саме негативний мотив, це вказує на те, що вибір професії був здійснений під впливом батьків, родичів чи друзів.

Перспективи наших подальших досліджень будуть зорієнтовані на визначення факторної ваги структурних компонентів професійної самоідентичності майбутнього психолога.

Література:

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход : Психол. Журнал, 2004. Т. 25, № 2. 86-95 с.
2. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи захисту населення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» К., 2002. 20 с.
3. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» : Т. В. Мищенко. Ярославль, 2005. 23 с.
4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
5. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : Московский психологосоциальный институт, 2007. 128 с.

УДК 159.91

МЕТОДИ НЕЙРОКОГНІТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КРЕАТИВНОСТІ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Тітов І. Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

titovpsy@gmail.com

Поява протягом останніх двох десятиліть сучасних методів дослідження структури мозку та його функцій призвела до експоненціального зростання кількості нейрокогнітивних досліджень креативності [1; 7; 10]. Разом із тим відмічається неоднорідність та суперечливість даних про нейрофізіологічні та нейроанатомічні кореляти творчого процесу, що пов'язується з методологічними, концептуальними та методичними проблемами нейронаукового вивчення креативності [11]. Залишаючи тут осторонь розгляд дискусій щодо визначення поняття креативності та підходів до її дослідження, розглянемо методичні аспекти проведення нейрокогнітивних досліджень мозкових механізмів творчої активності людини.

Мета цих тез полягає в критичному аналізі переваг та недоліків найпоширеніших у практиці нейрокогнітивних досліджень креативності методів: електроенцефалографії (ЕЕГ), позитронно-емісійної томографії (ПЕТ) та функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ).

ЕЕГ, ПЕТ та фМРТ надають часові та / або просторові візуалізації змін в активності головного мозку досліджуваного при розв'язанні ним творчих задач (способів розв'язання яких немає в досвіді досліджуваного) або дивергентних задач (що передбачають багато варіантів розв'язку).

ЕЕГ полягає в реєстрації електромагнітних полів, що генеруються нейронною активністю. Окрім фіксації ритмічних коливань електричних потенціалів (альфа-, бета-, гамма-, дельта- та тета-ритмів) також аналізуються спектральна потужність (локальна активність нейронних ансамблів в певній ділянці кори головного мозку) та когерентність (ступінь зв'язаності та узгодженості в роботі нейронних ансамблів у різних ділянках кори головного мозку), динаміка яких відображає особливості виконуваної творчої діяльності. Високе часове розрішення (здатність виявити реакцію мозку на подразник з точністю до мікросекунди) надає ЕЕГ перевагу порівняно з іншими електрофізіологічними методами, проте низьке просторове розрішення (важкість встановити локалізацію нейронів, що викликають зміну електромагнітного поля); висока чутливість до біоелектричної активності кіркових нейронів та низька – до нейрональної активності базальних відділів мозку) є істотним недоліком ЕЕГ, що значно обмежує інформативність цього методу [6; 9].

ПЕТ, навпаки, має високе просторове розрішення (метод здатний вимірювати нейронну активність вокселів – ділянок мозку розміром близько 5 мм^3 , кожна з яких містить 5,5 млн. нейронів та близько 50 млрд. синапсів), але низьке часове розрішення. Останнє пояснюється тим, що період розпаду радіоактивного ізотопу у складі речовини, яка в нормі споживається мозком, складає приблизно 40 сек. Тому ПЕТ потребує 40 і більше секунд для того, щоб виміряти підвищену радіоактивність у локальних структурах мозку та побудувати 3D візуалізацію мозкової активності, пов'язану з розв'язанням творчої або дивергентної задачі [8].

Вище, ніж у ПЕТ, просторове та часове розрішення (зображення можна отримувати кожні дві секунди), а також відсутність необхідності вводити досліджуваному в кров радіоактивні речовини при кожному випробуванні робить фМРТ на сьогоднішній день одним із основних методів нейрокогнітивних досліджень креативності. Цей метод ґрунтується на вивченні характеристик магнітного поля, створеного співвідношенням оксигенованої (насиченої киснем та зв'язаним із ним

гемоглобіном) та деоксигенованої (із низьким вмістом кисню та гемоглобіну) крові в різних ділянках мозку. Коли відбувається активація нейронів, задіяних під час розв'язання творчої або дивергентної задачі, локальний мозковий кровоток збільшується швидше, ніж нейрони можуть використати кисень, внаслідок чого змінюється співвідношення оксигенованої та деоксигенованої крові (blood oxygen level dependent, BOLD) та підсилюється BOLD сигнал, який фіксується апаратом фМРТ. Проводячи фМРТ дослідження креативності, слід враховувати, по-перше, що BOLD-сигнал при максимальній активації нейронів збільшується порівняно зі станом спокою лише на 1-3%, по-друге, коли нейрони активізуються, BOLD-сигнал підсилюється лише через декілька секунд після збільшення нейрональної активності (пік гемодинамічної реакції настає через 4-6 секунд пізніше, і він не знижується до вихідного рівня протягом 15-20 секунд); по-третє, просторове розташування BOLD-сигналу не завжди точно відповідає нейронам, активація яких збільшується, оскільки BOLD визначає анатомічне розташування дрібних кров'яних судин, а не розташування самих нейронів) [1].

Оскільки у кожного із зазначених методів є сильні та слабкі сторони, їх часто комбінують один із одним для дослідження того, як активність мозку відповідає креативному функціонуванню людини. Одним із найпоширеніших підходів є використання ЕЕГ через його високе часове розрішення, потім застосувати фМРТ через його високе просторове розрішення, а потім об'єднати два висновки для більш повного розуміння про діяльність мозку.

Насамкінець укажемо на деякі інші проблеми та обмеження, пов'язані з нейрокогнітивними дослідженнями креативності. До таких проблем і обмежень слід насамперед віднести:

1. Низьку екологічну валідність більшості досліджень через лабораторні умови їхнього проведення, що істотно впливають на природність творчої поведінки досліджуваного [5].

2. Важкість «схоплення» нейрокогнітивними методами складної динамічної взаємодії між різнорівневими областями мозку, що утворюють релевантні креативному процесу нейронні мережі [2], здебільшого статистичний характер висновків нейрофізіологічних досліджень (визначення мозкової локалізації творчого процесу за допомогою математико-статистичних процедур усереднення результатів багатьох дослідів у різних учасників з подальшим знаходженням мозкових корелятивів креативності) та брак у встановленні причинно-наслідкових зв'язків [3;4].

Таким чином, у межах сучасних нейрокогнітивних досліджень креативності переважно використовуються методи електроенцефалографії, позитронно-емісійної томографії та

функціональної магнітно-резонансної томографії. Враховуючи властиві цим методам переваги та недоліки підкреслюється необхідність їхнього комбінування задля отримання нейровізуалізацій з високим просторово-часовим розрішенням. Також важливим є забезпечення екологічної валідності нейрокогнітивних досліджень креативності та зорієнтованість на причинно-наслідковий аналіз отриманих даних.

Література:

1. Abraham, A. (2013). The promises and perils of the neuroscience of creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7:246. doi: 10.3389/fnhum.2013.00246
2. Bressler, S. L., & Menon, V. (2010). Large-scale brain networks in cognition: emerging methods and principles. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(6), 277–290. doi:10.1016/j.tics.2010.04.004
3. Cerruti, C., & Schlaug, G. (2009). Anodal Transcranial Direct Current Stimulation of the Prefrontal Cortex Enhances Complex Verbal Associative Thought. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(10), 1980–1987. doi:10.1162/jocn.2008.21143
4. Chi, R. P., & Snyder, A. W. (2011). Facilitate Insight by Non-Invasive Brain Stimulation. *PLoS ONE*, 6(2), e16655. doi:10.1371/journal.pone.0016655
5. Hasson, U., & Honey, C. J. (2012). Future trends in Neuroimaging: Neural processes as expressed within real-life contexts. *NeuroImage*, 62(2), 1272–1278. doi:10.1016/j.neuroimage.2012.02.004
6. Jung-Beeman, M., Bowden, E.M., Haberman, J., Frymiare, J.L., Arambel-Li, S., Greenblatt, R., Reber, P.J., Kounios, J. (2004). Neural Activity When People Solve Verbal Problems with Insight. *PLoS Biology*, 2(4), e97. doi:10.1371/journal.pbio.0020097
7. Lustenberger, C., Boyle, M.R., Foulser, A.A., Mellin, J.M., Frohlich, F. (2015). Functional role of frontal alpha oscillations in creativity. *Cortex*, 67, 74–82. doi: 10.1016/j.cortex.2015.03.012.
8. Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137–154. doi: 10.1080/10400419.2011.571191
9. Wiggins, G.A., Bhattacharya, J. (2014). Mind the gap: an attempt to bridge computational and neuroscientific approaches to study creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8:540. doi: 10.3389/fnhum.2014.00540
10. Zaidel, D.W. (2014). Creativity, brain, and art: biological and neurological considerations *Frontiers in Human Neuroscience*. 8:389. doi: 10.3389/fnhum.2014.00389
11. Дикая, Л.А., Дикий, И.С. (2015). *Творческий мозг: монография*. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Тітов І. Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

titovpsy@gmail.com

В умовах широкого впровадження нових освітніх технологій, прискорення інформаційного та темпового режимів навчальної роботи питання оптимізації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості набувають першочергового значення. Психофізіологічний аспект вирішення цієї проблеми полягає в аналізі, прогнозуванні та контролі педагогом низки певних параметрів навчального процесу, що здійснюється за допомогою моніторингу актуального функціонального стану учня та оцінки його психофізіологічних характеристик. Це, по-перше, врахування оптимальності обраного режиму навчання з точки зору біологічних критеріїв та його організація в «коридорі оптимального функціонального стану» учня (К. Мангіна), а по-друге, – своєчасна фіксація в нього індикаторів втоми, монотонії, емоційної напруженості, високої тривожності, різних форм стресових реакцій та інших неоптимальних функціональних станів з метою попередження пов'язаних з ними порушень когнітивної активності, зниження продуктивності навчальної діяльності, втрати інтересу до неї тощо. Саме у розгляді цих

Мета тез полягає у розгляді психофізіологічні аспектів проєктування освітнього простору, пов'язаних з урахуванням адаптаційних ресурсів та енергетичних витрат учня на засвоєння знань через визначення змін його функціонального стану.

Проєктування освітнього простору передбачає створення необхідних передумов для актуалізації активності учня, спрямованої на засвоєння ним змісту навчання. З-поміж таких передумов слід вияскравити ті власне психофізіологічні чинники, котрі забезпечують оптимальний функціональний стан (ОФС) учня. Під ОФС звичайно розуміють відносно стійку структуру актуалізованих суб'єктом внутрішніх засобів діяльності (фізіологічних, поведінкових, психологічних) в конкретних умовах, котра відповідає механізму регуляції діяльності, що склався, та зумовлює ефективність її виконання [5]. Будучи за своєю сутністю системною реакцією суб'єкта на зовнішні та внутрішні впливи, ОФС через підтримання необхідного рівня ресурсного забезпечення діяльності та компенсацію ускладнень,

що виникли, забезпечує високу продуктивність, якість та надійність діяльності, адекватність енергетичних та нервово-психічних витрат, задоволеність її процесом та результатом. Таке співвідношення ОФС і ефективності виконання певних дій та операцій описується у вигляді куполоподібної кривої Єркса-Додсона, яка показує, що тривала висока фізична та інтелектуальна працездатність з адаптивним характером психоемоційних станів і як наслідок – найкращі результати діяльності – досягаються за наявності у суб'єкта адекватного вимогам конкретного завдання рівня активації нервової системи [2; 5].

Основними чинниками, що зумовлюють ОФС та мають бути враховані при проектуванні освітнього простору, є: (1) об'єктивні умови навчальної діяльності (інформаційні, технологічні, ергономічні та ін.), характер та вид навантаження, рівень його складності, специфіку (силу та знак) підкріплення, психологічний клімат в учнівському колективі тощо та (2) суб'єктивні умови, які виявляються в характеристиках окремих мотиваційних, емоційно-вольових, пізнавальних, психодинамічних (сила нервових процесів, стійкість до дії стресогенних факторів, рівень тривожності, інтроверсія, екстраверсія, нейротизм тощо) та ін. якостей особистості учня та в особливостях їхньої системної організації під час вирішення конкретних навчальних завдань; у типі (емоційному / вольовому / інтелектуальному) та ступені сформованості мимовільних / довільних прийомів саморегуляції суб'єктом власних функціональних станів (монотонії, втоми, напруження, стресу тощо); у характері енергетичної та інформаційної адаптації до процесу взаємодії зі змістом навчання; у потенційній готовності і фактичній можливості виконувати певний вид навчальних завдань на необхідному рівні продуктивності впродовж певного часу та ін. [3; 4; 6].

Важливе значення при проектуванні освітнього простору має забезпечення раціональної організації навчальної діяльності відповідно до біоритмів – циркадних (добових), циркануальних (сезонних), ультрадіанних (з періодом від 0,5 до 20 годин), інфрадіанних (тривалістю більше доби) та циркасептанних (тижневих). Як, зокрема, свідчать спеціальні психофізіологічні дослідження, ефективність навчального процесу багато в чому залежить від урахування фази зазначених біоритмів. Так, наприклад, збільшення швидкості і точності обробки інформації, здатності до активного навчання протягом доби припадає на часові відрізки з 9⁰⁰ до 13⁰⁰ та з 16⁰⁰ до 18⁰⁰, а протягом тижня – на вівторок та середу; максимум фізичної та розумової працездатності відзначається навесні або на початку осені та взимку, а мінімум – в літній період тощо [1].

З огляду на сказане особливо гостро постає питання про включення на етапі проектування освітнього простору інтегральне

оцінювання адаптаційних ресурсів та енергетичних витрат учня на засвоєння знань через визначення змін його функціонального стану. Таке оцінювання в умовах сучасної системи освіти може бути реалізоване за допомогою діагностичних комп'ютерних програм, на основі яких стає можливим керування процесом навчання за психофізіологічними параметрами. З-поміж таких параметрів насамперед виокремлюють (1) рухові показники функціонального стану (наприклад, рівень фонового м'язового напруження (тонусу), кількість та інтенсивність різних сенсомоторних реакцій за одиницю часу) та (2) вегетативні показники (наприклад, співвідношення симпатичного та парасимпатичного типу вегетативного реагування). Ідентифікація негативних (пов'язаних зі стресом, тривожністю, агресією, високою непродуктивною активацією, а також низьким рівнем активності через відсутність мотивації або втому) функціональних станів учня за цими двома основним групами фізіологічних реакцій може бути здійснена у реальних умовах комп'ютеризованої навчальної діяльності шляхом створення автоматизованих систем керування функціональним станом учня, які ґрунтуються на біологічному зворотному зв'язку. Прийоми біологічного зворотного зв'язку базуються на реєстрації фізіологічних параметрів, які перетворюються в доступну для сприйняття суб'єктом форму. Аналізуючи цю інформацію, учень може управляти станом власного організму, керувати процесом виконання певної навчальної задачі, а вчитель шляхом варіювання способу, темпу, обсягу подання інформації, зміни загальної або локальної освітленості, положення крісла, використання функціональної музики та інших методів безпосереднього впливу коригувати функціональний стан учня [6].

Отже, запропоновані психофізіологічні засоби оптимізації функціональних станів можуть стати базовими для підготовки конкретних спеціалізованих комплексів оптимізаційних заходів, спрямованих на підвищення працездатності учнів та ефективності їхнього навчання в цілому. На нашу думку, подальше проектування розробка та впровадження у сучасну шкільну практику зазначених методів відкриває широкі перспективи в реалізації оптимальних форм комп'ютерного навчання.

Література:

1. Биологические ритмы: В 2-х т. ; под ред. Ю. Ашофф. М.: Мир, 1984.
2. Данилова Н. Н. Психофизиология: Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2000.
3. Дикая Л. Г., Семикин В. В., Щедров В. И. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния. *Психологический журнал*. 1994. Т.15. №6. С.28-37.
4. Кокун О. М. Психофізіологія. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006.

5. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во МГУ, 1984.
6. Тітов І.Г. Вступ до психофізіології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2011.

УДК 159.9.072

СУЧАСНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ВИВЧЕННІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Тітова Т. Є.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
titovapsy@gmail.com*

Сучасний світ є динамічним і мінливим, що, з одного боку, відкриває перед особистістю нові можливості й перспективи, а з іншого – створює все більше напруги та ситуацію невизначеності. Відповідно, людина змушена шукати нові можливості для реалізації власних ресурсів та розвитку своїх особистісних характеристик. Особливого значення тут набувають проблеми психології саморегуляції та ціннісно-сислової сфери особистості. У сучасних дослідженнях все більше підкреслюється взаємозв'язок смислових утворень та свідомої особистісної саморегуляції. Особливого значення тут набувають експериментальні дослідження у контексті ресурсного та регулятивного підходів.

Отже, метою нашої статті є огляд сучасних експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення ціннісно-смыслових аспектів саморегуляції особистості.

С. Д. Максименко зазначає, що особистість, існуючи як цілісна структура, реалізує функцію саморозвитку, що полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Усвідомлюючи власні особливості та рефлексуючи свій досвід, людина стає суб'єктом власного життя та розвитку (Максименко, 2006). На нашу думку, зазначене стає можливим при розгляді особистості через призму її смислових та регулятивних властивостей.

Експеримент у сучасній психології може розглядатись як взаємодія дослідника і досліджуваного, організована дослідником та спрямована на виявлення певних психологічних закономірностей. З позиції досліджуваного експеримент виступає частиною його особистого життя, яку він проводить у взаємодії з дослідником для вирішення якоїсь поведінкової задачі (творчої, ігрової, трудової, навчальної тощо). Більше того, досліджуваний схильний ототожнювати експеримент з певним класом відомих йому реальних життєвих

ситуацій та, відповідно, будує власну поведінку (Дружинин, 2006). У цьому контексті також цікавим є виявлення підстав для ототожнення (ціннісно-сміслових утворень) та відповідно регуляції власної активності (саморегуляція) у ситуації невизначеності.

Д. О. Леонтьєв, зазначає, що основою саморегуляції є механізм доцільної корекції активності від найменш – до найбільш сприятливих результатів, що підпорядкований постійному контакту людини з реальністю. Тобто, саморегуляція являє собою певну функціональну систему, що формується в процесі життя та об'єднує різні компоненти наших ставлень до світу (Леонтьєв, 2016).

Система довільної свідомої саморегуляції являє собою як системний багаторівневий процес психічної активності людини, спрямований на постановку та досягнення цілей. На думку В. І. Моросанової є певні індивідуальні відмінності саморегуляції, які являють собою «стиль саморегуляції» (Моросанова, 2010). Вона вважає, що усвідомлена саморегуляція може бути розглянута у контексті ресурсного підходу, оскільки вона є специфічно людським ресурсом досягнення цілей, який може накопичуватись, витрачатись та відновлюватись.

Визначають такі найбільш глобальні класи ресурсів як фізіологічні, психологічні (або особистісні), предметно матеріальні та соціальні. Серед особистісних ресурсів можна назвати: а) психологічні ресурси стійкості (ціннісно-сміслові ресурси); б) психологічні ресурси саморегуляції; в) мотиваційні ресурси, які відображають енергетичне забезпечення дій людини по подоланню стресової ситуації; д) інструментальні ресурси (здібності, індивідуальні особливості вирішення завдань, навички, компетенції) (Леонтьєв, 2016).

Вище зазначене дає підстави говорити про те, що і ціннісно-сміслові утворення і саморегуляція виступають психологічними ресурсами особистості та тісно пов'язані між собою. В. І. Моросанова зазначає, що ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції визначає результати досягнення будь-яких цілей, що дозволяє вважати її метаресурсом, який виступає «засобом і механізмом координації та використання індивідуальних психологічних ресурсів» (Моросанова, 2014, с.74). З іншого боку, змістовні характеристики свідомої саморегуляції особистості та її індивідуальні відмінності визначаються також особливостями смислової сфери особистості (Леонтьєв, 1999). Дослідниками неодноразово вказувалось на те, що людина не тільки реалізуючи самостійно визначені цілі, а й виконуючи ззовні поставлені завдання, заломлює їх через призму власних сенсів та, відповідно, вносить індивідуальну специфіку у способи здійснення діяльності (Д. О. Леонтьєв, Н. І. Непомнящая, В. В. Столін, І. І. Чеснокова та ін.). На думку С. Д. Максименко процес саморегуляції передбачає перебудову смислових утворень. Така смислова саморегуляція є

найвищим рівнем розвитку особистісної саморегуляції та може здійснюватись лише цілісною та інтегрованою особистістю (Максименко, 2006).

Тож актуальним є питання визначення смислових аспектів свідомої саморегуляції. Однак, існуючі у цій області експериментальні дослідження є малочисленими та не достатньо систематизованими. На думку Д. О. Леонтьєва вище зазначене можна пояснити проблемою визначення емпіричної реєстрації ефектів смислової саморегуляції (Леонтьєв, Смирнов, 2010).

Перші спроби експериментально визначити зв'язок смислових структур та регуляції поведінки були проведені Ю. Кулем та Ю. Бекманом. Експеримент полягав у тому, що досліджуваним індукували стан нудьги та просили виконувати монотонне завдання. Після цього їх запрошували у сусідню кімнату, де по телевізору транслювалась нудна та беззмістовна передача (але при цьому була можливість переключитись на цікавий фільм) та спостерігали за їх поведінкою. Припускалось, що: а) прагнення до сенсу проявиться у діях, спрямованих на вихід із вимушеної нудної ситуації; б) попередня монотонна діяльність послабить це прагнення; в) виявляться індивідуальні відмінності досліджуваних залежно від їх домінуючої орієнтації на дію чи стан. Дані, отримані в результаті дослідження в цілому підтвердили поставлені гіпотези (цит. по Леонтьєв, Смирнов, 2010).

Подібне дослідження, метою якого було виявлення впливу параметрів смислової регуляції на поведінку у ситуації невизначеності, проведене Д. О. Леонтьєвим, О. Г. Смирновим. Головною гіпотезою у ньому виступало припущення про те, що люди, орієнтовані на сенс будуть менш залежні від стимульної структури ситуації. Результатом дослідження стало підтвердження гіпотези. Очікування у ситуації невизначеності вимагало від досліджуваних самовизначення у відповідності із внутрішніми особистісними орієнтаціями, в залежності від яких досліджувані і виявили різні патерни поведінки (Леонтьєв, Смирнов, 2010).

Цікавим є також експериментальне дослідження Т. В. Корнілової, І. О. Чигринової, спрямоване на виявлення взаємодії особистісних цінностей та особистісного вибору у ситуації невизначеності. Результатом дослідження стало підтвердження гіпотези про те, що особистісна регуляція морального вибору є багаторівневою та охоплює різні рівні самосвідомості, ціннісне ставлення до інших та активність у прийнятті / неприйнятті невизначеності. Несформована система ціннісних орієнтацій пов'язана з низьким рівнем самосвідомості та інтолерантністю до невизначеності, тоді як високий рівень самосвідомості пов'язаний зі сформованими ціннісними орієнтаціями на іншу людину та толерантністю до невизначеності.

Проблема свідомої особистісної саморегуляції дедалі більше привертає увагу науковців та посідає чільне місце у контексті ресурсного підходу. Усвідомлена саморегуляція являє собою універсальний регуляторний ресурс та об'єднує досвід саморегуляції досягнень різноманітних цілей в різних умовах життєдіяльності. Дослідники, говорячи про особистісну детермінацію регуляції та саморегуляції, вказують на провідну роль смислоутворення у цих процесах. Експериментальні дослідження у цій царині ускладнені, оскільки важко операціоналізувати та емпірично визначити ефекти, що реєструються. Існуючі експериментальні дослідження дають можливість розширити уявлення про ціннісно-сміслові аспекти свідомої саморегуляції особистості.

Література:

1. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд., 2006. 320 с.
2. Корнилова Т. В., Чигринова И. А. Личностные ценности, принятие неопределенности и макиавеллизм как предикторы морального выбора // Экспериментальная психология в России. Традиции и перспективы; под ред. В. А. Барабанщикова. Москва: Институт психологии РАН, 2010. С.670–675.
3. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
4. Леонтьев Д. А., Смирнов А. Г. Смысл и отчуждение как предикторы поведения в неструктурированной ситуации // Экспериментальная психология в России. Традиции и перспективы; под ред. В. А. Барабанщикова. Москва: Институт психологии РАН, 2010. С. 680–685.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 486 с.
6. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К. : КММ, 2006. 240 с.
7. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
8. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78.

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ**

Тітова Т. Є.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

titovapsy@gmail.com

Останнім часом відбувається переорієнтація професійної освіти в напрямку її гуманізації. У зв'язку з цим відбувається зміщення дослідницьких інтересів з описово-нормативних складових діяльності на дослідження професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності, на його ціннісно-смислові характеристики. Ключовими для системи вищої освіти стають не лише питання фахової підготовки, а й те, які життєві перспективи та ключові цінності буде реалізувати випускник вищого навчального закладу за допомогою отриманих знань та вмінь та чи зможе він у разі необхідності самостійно формувати (і з якою метою) необхідні знання та вміння.

Вивчення особливостей формування ціннісно-смиислової сфери майбутніх психологів є доцільним для більш детального визначення провідних тенденцій у поведінці та діяльності особистості, а ціннісно-смилова компетентність повинна враховуватись системою вузівської освіти як один з вагомих чинників успішної реалізації діяльності.

Метою статті є опис програми тренінгу, спрямованого на розвиток ціннісно-смиислової сфери майбутніх психологів.

Науковці (С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Г. К. Радчук, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.) зазначають, що центральною ланкою системи підготовки психологів є особистісна складова. Великого значення тут набувають провідні гуманістичні принципи, які передбачають формування особистості, яка глибоко знає себе та володіє собою, здатна до саморозвитку та самореалізації.

Невизначеність ціннісних орієнтацій майбутніх психологів відбивається і на процесі їх професіоналізації. Це проявляється у нерозумінні вимог та завдань професії, невідповідності цілей та засобів реалізації діяльності, і як наслідок – значні ускладнення в оволодінні професією та самореалізації у ній.

Важливо враховувати той факт, що інтеріоризація ціннісних орієнтацій, формування особистісних цінностей як позаситуативних регуляторів поведінки можливі лише за умови включення особистості у діяльність (у тому числі й навчальну чи професійну). Розвиток професіоналізму студентів в процесі підготовки у вищому навчальному закладі залежить як від соціальних, так і від психологічних умов.

Останні поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних можуть бути віднесені особливості розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери, інформаційна обізнаність студента. Суб'єктивні ж являють собою «психологічну характеристику студента як суб'єкта активності, що регулює зміст даної активності відповідно особистісним смислам та цінностям» (Чудновский, 2001, с. 27).

Між тим, формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у виші існує переважно у вигляді стихійного процесу. Так, зміст навчальних програм спрямований на здобуття студентами професійних знань, вмінь та навичок роботи з цільовою аудиторією. Однак, поза увагою залишається особистісний розвиток самого психолога (Чиркова, 2003). І як наслідок, – орієнтація студентів лише на технічний аспект діяльності при відсутності «навичок оперативного сприйняття інших, здібності позначати вектор та дистанцію спілкування між людьми, нерозуміння та невміння коректувати власні недоліки у спілкування, нездатність бачити себе збоку» (Николаева, 2001, с.87).

З вище зазначеного випливає необхідність забезпечення цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у виші (Янкевич, 2013). Відповідно, у визначенні цілей професійної освіти на перший план виходять ціннісно-сміслові орієнтири професійної діяльності, що передбачає, крім іншого, ознайомлення з етико-смісловими моделями професійної діяльності, серед яких чільне місце мають посідати гуманістичні цінності (Балл, 2003).

З метою оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у виші нами запропоновано використовувати комплексну програму «Цінності в моєму житті», яка за своєю сутністю є соціально-психологічним тренінгом з елементами тренінгу особистісного зростання. При цьому доведена доцільність використання модульного підходу при розробці та реалізації програми формувального експерименту. З огляду на зміст та обрану форму організації розвивальних впливів, використовувався широкий спектр методичних прийомів і технік, зокрема такі активно-діалогічні форми та методи навчання, як ігрові методи, методи групової дискусії, метод «мозкового штурму», метод «з'ясування цінностей», проєктивне малювання, дослідження випадків тощо (А. Гольдштейн, В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. А. Семиченко, Г. В. Старшенбаум та ін.).

Тренінгова програма «Цінності у моєму житті» розрахована на 11 занять тривалістю 4 години (загальна кількість – 44 год.), що проводяться раз на тиждень. Кількість учасників групи – 14-15 осіб. Програма включає в себе поступову реалізацію трьох змістовних модулів: «Я для себе, я для інших» (14 годин); «Я» як цінність» (20 год.); «Я – майбутній психолог» (10 год.). Кожен модуль являє

собою певну багатомірну систему, що включає тематичну (забезпечення певної послідовності тем), діяльнісну (організація відповідної діяльності для засвоєння та формування ціннісних орієнтацій) і рефлексивну (сприяння самоаналізу та самооцінці студентами власних індивідуальних особливостей і якостей, осмисленню «зворотного зв'язку», отриманого від тренера і членів групи) підструктури та являє самостійний комплекс занять, що забезпечує реалізацію відповідної мети. Водночас, змістовні блоки виступають у вигляді складових частин єдиної програми, оскільки кожен наступний модуль є логічним продовженням попередніх та дозволяє здійснювати безперервний, поступальний розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (що і становить основну ціль програми).

Зазначена програма призначена для роботи зі студентами-першокурсниками, оскільки саме початковий етап навчання студентів є найбільш сприятливим періодом для формування ціннісних орієнтацій. Однак, вона може використовуватись також і для роботи зі студентами, що навчаються на старших курсах.

Професійний розвиток студентів-психологів тісно пов'язаний з особистісним та можливий лише при наявності ціннісного відношення студентів-психологів до своєї майбутньої професії, включення професійних цінностей до індивідуальної ціннісної ієрархії, оскільки саме ціннісні орієнтації впливають на ступінь активності людини в професії та якість професійних досягнень, обумовлюють високу ефективність професійної діяльності. Відповідно, підготовка компетентних спеціалістів-психологів повинна базуватись перш за все на вихованні особистості з акцентом на розвиток її ціннісно-сміслової сфери.

Для формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів доцільно використовувати перш за все активні методи групової роботи, зокрема тренінгову програму «Цінності в моєму житті», спрямовану на оволодіння певними психологічними знаннями, розвиток комунікативних та рефлексивних навичок, здібностей аналізувати ситуацію та особливості поведінки, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих.

Література:

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські і психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
2. Николаева А.Б. Психология и психологи. Психологическая наука и образование. 2001. №12. С. 86-88.
3. Чиркова Т.И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике. Психологическая наука и образование. 2003. №2. С.44-51.

4. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах смысла жизни. Мир психологии. 2001. №2. С. 82-89.
5. Янкевич С.М. Психологічні детермінанти ціннісно-орієнтаційного розвитку особистості майбутніх фахівців освітньої галузі. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 19. С.805-814.

УДК 159.942-053.4

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Фіялова А. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

anastasiyafiyalova@ukr.net

Бурхливий темп соціальних змін сьогодення поставив перед психологією актуальне і проблемне питання соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Емоційний розвиток є ваговою частиною загального психічного розвитку особистості, а на ранніх етапах онтогенезу емоції є провідними, оскільки на них значною мірою ґрунтується цілісна поведінка дошкільника.

Вікові особливості розвитку особистості у дошкільному віці були предметом досліджень Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, Ж. Піаже та інших. Особливості розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку розглядали Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. О. Кононко та інші. Зокрема, М. М. Аскаріна, Н. П. Денисова та М. Л. Фігурін наголошували на важливості розвитку емоційної сфери дошкільнят, зокрема на вихованні почуттів з перших років життя дитини.

Проте більшість фахівців, які вивчають проблему навчання і виховання дошкільників, наголошують на тому, що емоційна сфера сучасних дошкільників розвинута недостатньо. Це і зумовило вибір теми дослідження – «Дослідження емоційно-вольової сфери у дошкільному віці».

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психологічних особливостей емоційно-вольової сфери у дошкільному віці.

Метою роботи зумовлено виконання таких **завдань**:

1. З'ясувати теоретичні аспекти вивчення емоційно-вольової сфери особистості у психології.

2. Визначити закономірності розвитку особистості дитини дошкільного віку.

3. Виявити та розкрити особливості розвитку емоційно-вольової сфери дошкільників.

4. Обґрунтувати комплексну методику дослідження розвитку емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку.

5. Провести емпіричне дослідження розвитку емоційно-вольової сфери у дошкільному віці.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня, такі як аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення загальнонаукових даних, емпіричні методи (тестування, проєктивні методики) та методи обробки даних (коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена).

Проведення дослідження психологічних особливостей емоційно-вольової сфери дитини дошкільного віку дає змогу зробити наступні висновки.

1. Розглянувши теоретичні аспекти вивчення емоційної сфери у психології, ми дійшли висновку, що емоції людини є однією з важливих проблем психологічних досліджень. Емоція, як процес – це діяльність оцінювання інформації про зовнішній та внутрішній світ, що надходить у мозок людини. Емоція оцінює реальність та доводить свою оцінку до відома організму мовою переживань. Емоції погано піддаються вольовому керуванню, їх важко викликати за своїм бажанням.

2. Визначення закономірностей розвитку особистості дитини дошкільного віку свідчить про те, що особистість починає реально формуватись уже в дошкільному віці, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери дитини, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими. У дітей виникають такі особистісні новоутворення, як субпідрядність мотивів, засвоєння моральних норм та формування довільної поведінки.

Вивчення мотивів дошкільників дало можливість встановити серед них дві групи: особисті та суспільно-значимі. Особисті мотиви проявляються в різноманітних видах діяльності і спрямовані на предмети діяльності. Суспільно-значимі мотиви виражаються у формі бажання зробити щось для інших людей

3. Дослідження особливостей емоційного розвитку дошкільника засвідчило, що в дошкільному віці виникають новоутворення в емоційній сфері – свідомо орієнтація у власних емоціях та переживаннях. Діти-дошкільники легко збуджуються, ще не можуть контролювати свої емоції. У дітей слабо розвинуте уміння зосереджуватись, вони схильні до імпульсивних дій. Від уміння володіти власними емоціями залежить суспільне життя дитини, налагодження стосунків з батьками, однолітками.

Розвиток емоційної сфери дитини набуває центральну роль у процесі соціалізації, взаємовідносин дитини з близькими дорослими та іншими дітьми. Хоча ще досить очевидною залишається роль як

загальних біологічних механізмів, так і індивідуальних властивостей та темпів визрівання нервової системи, проте формування близьких стосунків між дитиною та дорослим здійснює суттєвий вплив на цілий ряд особливостей емоційної сфери та соціальної поведінки дитини. Іншою важливою стороною розвитку емоційної сфери є виявлення емпатії та інших соціальних емоцій.

4. Розглянувши методи дослідження психологічних особливостей емоційної сфери у дошкільному віці та зважаючи на системну природу даного психологічного феномену і складність вияву його емпіричних показників, ми прийшли до висновку, що має бути використана комплексна методика, за допомогою якої можна провести дослідження психологічних особливостей прояву емоцій у підлітків з різним типом темпераменту. Нами були використані наступні методики: 1. Методика «Вибери потрібне обличчя» (за Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен); 2. Тест «Маски» (за Т. Д. Марцинковською); 3. Методика «Який я?» (за О. А. Білобрикіною); 4. Проективний тест «Малюнок сім'ї». Вибір конкретних методик для проведення емпіричного дослідження обґрунтовується тим, що вони дають змогу цілісно дослідити психологічні особливості емоційної сфери дошкільника, зокрема рівень тривожності, переважаючий емоційний фон та емоційну спрямованість загальної самооцінки дитини.

5. Дослідження проводилось автором на базі Полтавського спеціалізованого навчально-виховного комплексу № 86. Дослідженням було охоплено 38 дітей дошкільного віку, з них 20 хлопчиків і 18 дівчаток.

За результатами проведення емпіричного дослідження можемо зробити висновок, що більшість дітей дошкільного віку мають середній рівень тривожності. Це свідчить про задоволеність спілкуванням дитини з дорослими, передусім з батьками і з однолітками, у більшості ситуацій. Дещо менша кількість досліджуваних мають низький рівень тривожності. Ці діти комфортно себе почувають у ситуаціях, пов'язаних зі спілкуванням з однолітками чи старшими, мають адекватну самооцінку, не мають проблем у міжособистісній взаємодії. Високий рівень тривожності мають найменше досліджуваних дітей дошкільного віку. Тривожна поведінка дитини характеризується підвищеною збудливістю, напруженістю, скутістю, страхом перед усім новим, невпевненістю в собі, заниженою самооцінкою, очікуванням неприємностей, несхвалення старших, безініціативністю, пасивністю та боязкістю. Найвищий рівень тривожності дітей проявився в ситуаціях, що моделюють стосунки «дитина – дитина».

Таким чином, можемо зробити висновок про переважання середнього рівня тривожності у групі досліджуваних дітей дошкільного віку.

Переважна більшість дітей дошкільного віку мають загальний позитивний емоційний стан. Таким дітям притаманна довіра до світу, відкритість, готовність до співпраці, що забезпечують основу для позитивної самореалізації зростаючої особистості. Дещо менша кількість досліджених дошкільників мають переважно амбівалентний емоційний стан, тобто їх загальний емоційний стан не є однозначно ні позитивним, ні негативним. Найменша кількість дошкільників мають домінуючий негативний емоційний стан. Зазвичай такі діти не бажають спілкуватися з однолітками, вони не зацікавлені цим. Їх характеризує невпевненість, почуття незахищеності, іноді страх у зв'язку з прогнозованим негативним ставленням дорослого.

Таким чином, можемо зробити висновок, що більшість дітей дошкільного віку мають позитивний загальний емоційний стан.

У переважної більшості дітей дошкільного віку спостерігається позитивна емоційна спрямованість загальної самооцінки. Хоча це може бути свідченням переоцінки своїх можливостей у багатьох сферах, проте така спрямованість самооцінки є нормальною для дітей дошкільного віку. Амбівалентний показник загальної самооцінки мають чверть дошкільників. Такі діти не схильні до заниження власних можливостей, вони позитивно себе оцінюють у різних сферах активності. Негативна спрямованість загальної самооцінки властива для найменшої кількості дошкільників. Їм може бути властива невпевненість у собі, сором'язливість, підвищена тривожність. Негативний емоційний показник свідчить про втрату дитиною почуття індивідуальної та соціальної самоцінності.

Таким чином, за результатами дослідження можемо говорити про переважання позитивної спрямованості загальної самооцінки серед опитаних дошкільників.

Література:

1. Актуальные проблемы социологии поведения и социального контроля / Под ред. Я. И. Гилинского. Москва: ИСПАН, 1992. 380 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1977. 265 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды. Москва, 1980. Т.1. 752 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва, 1996. 568 с.
5. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва, 1990. 485 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Харченко А. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

anzhelaohara@gmail.com

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбуваються зміни в усіх сферах соціального і духовного життя, що не може не відбиватися на особистісному розвитку людини, її психологічному благополуччі. Формується якісно нова освітня ситуація, коли затребуваними є психологічно благополучні викладачі закладів вищої освіти, які організовують педагогічний процес на гуманістичних засадах [4; 6], здатні до особистісного і професійного розвитку [3; 4].

Така ситуація вимагає від викладачів у процесі здійснення професійної діяльності уміння конструктивно вирішувати проблемні ситуації, створювати для студентів таке середовище, яке сприяє розвитку в них якостей, необхідних для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії. Тому для викладачів вкрай важливо бути психологічно благополучними, що пов'язано з почуттям щастя, задоволенням собою, успішністю у професійній діяльності та житті.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу літератури виявити особливості психологічного благополуччя викладачів закладів вищої освіти.

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури показав, що сьогодні проблема психологічного благополуччя особистості активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. Психологічне благополуччя розглядається як інтегративне утворення, один із рівнів загального благополуччя особистості.

За О. О. Фоміною [5], можна виділити такі основні напрями у дослідженні благополуччя: вікова та культурна детермінація психологічного і суб'єктивно благополуччя, а також співвідношення благополуччя та інших психологічних феноменів (переробка і переживання негативного досвіду, соціальна поведінка, відновлення і побудова позитивного функціонування).

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати те, що, здебільшого, дослідження стосуються вивчення психологічного благополуччя учителів, вихователів і студентів (Є. В. Бородкіна, І. В. Заусенко, С. А. Мініюрова, Н. В. Панова, М. С. Черненко та інші). У сучасній психології бракує досліджень, в яких розкриваються психологічні особливості викладачів закладів вищої освіти.

Психологічне благополуччя працюючої особистості є складним комплексним психологічним утворенням, що містить структурні компоненти особистісної здійсненності, професійної компетентності та самореалізації, особистісної самоефективності, особистісної гармонії, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку й досягнень [1].

К. О. Воюшина та М. І. Постнікова [2] виявили, що переважна більшість викладачів має високий і середній рівень психологічного благополуччя. Причому найвищі значення за показником «Психологічне благополуччя» у викладачів з найбільшим стажем роботи (від 31 року). Для викладачів зі стажем роботи понад 31 років характерним є позитивне ставлення до оточуючих, чітко вироблені стратегії взаємодії з суб'єктами освітніх відносин. Високі значення за шкалою «Мета в житті» демонструють педагоги зі стажем роботи 5 і менше років. Найнижчий показник було виявлено за шкалою «Самоприйняття» у педагогів зі стажем роботи 6-10 років, що може бути пов'язане з настанням професійної кризи, коли виникає відчуття, що розвиток припинився і з'явилася незадоволеність кар'єрою, результатами роботи.

А. В. Шулдик [7] вивчав структурні компоненти професійного вигорання викладачів. Ним було виявлено, що високий рівень емоційного виснаження та високий рівень деперсоналізації найчастіше виявляють викладачі у віці від 31 до 40 років, а редукції – у віці від 51 до 60 років. Високий рівень емоційного виснаження виявляється у викладачів зі стажем роботи від 11 до 20 років, деперсоналізації – у викладачів від 41 і більше, а високий рівень редукції – від 31 до 40 років стажу.

Серед викладачів-жінок та викладачів-чоловіків найбільші показники середнього рівня емоційного виснаження та найбільші показники низького рівня деперсоналізації у чоловіків, і середнього – у жінок [Там само].

О. Ф. Ященко [8] встановила, що викладачі університету, здебільшого, компетентно проживають власне життя, проте, вони в меншому ступені діють відповідно до внутрішньої мотивації, своїх прагнень і в більшому – під тиском зовнішнього середовища. Задоволеність самоактуалізацією і своїм суб'єктивним благополуччям у більшому ступені переживають викладачі-чоловіки, ніж жінки; а із збільшенням віку викладачів спостерігається зниження самооцінки, поява розчарування в загальнолюдських цінностях і відмова від чутливості до своїх потреб і почуттів.

Таким чином, вивчення теоретичних джерел дає змогу вважати проблему психологічного благополуччя викладачів доволі актуальною. Психологічне благополуччя викладачів зазнає змін у контексті їх

професійної діяльності. Водночас викладачі, які мають знижений рівень психологічного благополуччя, стають неефективними працівниками, що відбивається на освітньому процесі. Тому перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою структури психологічного благополуччя викладачів, емпіричним виявленням його особливостей у викладачів різних навчальних дисциплін, а також з розробкою заходів щодо оптимізації психологічного благополуччя у контексті здійснення професійної діяльності.

Література:

1. Волинець Н. Структурні компоненти особистісного благополуччя в середовищі професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологічні науки*. Хмельницький, 2019. № 1. С. 33–54.
2. Воюшина Е. А., Постникова М. И. Психологическое благополучие педагогов с разным стажем педагогической деятельности (поколенческий аспект). *«Герценовские чтения»: психологические исследования в образовании*. Санкт-Петербург, 2019. Вып. 2. С. 842–850.
3. Гончарова Н. О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентів. *Психологія і особистість*. 2020. Вип. 2 (18). С. 223–233.
4. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 р. № 610.
URL: <https://mon.gov.ua>pto>standarty>2021/03/25>
5. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2016. Т. 4. № 6 (ноябрь – декабрь). URL: <http://mir-nauki.com/vol4-6.html>.
6. Харченко А. С. Навчальна дисципліна «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» : зміст і методичне забезпечення *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10), частина 1. С. 222–233.
7. Шулдик А. В. Професійне вигорання викладачів вищої школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 1(1). С. 138–142.
8. Яценко Е. Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета. *Вестник ЮУрГУ, серия «Психология»*. Челябинск, 2012. Вып.18. №31 (290). С. 56–63.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНОГО КУРСУ

Хоменко В. П.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

viki.xomenko@gmail.com

Мотивація навчальної діяльності студентів є полісистемною, її особливістю є наявність декількох об'єктивно і суб'єктивно значущих детермінант: життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення. Знання закономірностей розвитку і формування мотивації дозволить успішно вирішувати завдання навчання і виховання молоді, її підготовки до продуктивної, творчої праці. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи.

Мета – теоретично розглянути та емпірично дослідити психологічні особливості мотиваційної сфери студентів випускного курсу.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних) методи емпіричного дослідження (тестування, опитування): методика «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном), методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (за Т. Д. Дубовицькою) та методика діагностики навчальної мотивації студентів (за А. А. Реаном та В. А. Якуніним, модифікація М. Ц. Бадмаєвої) та методи статистичної обробки даних (критерій χ^2 -Пірсона). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 75 досліджуваних (52 дівчини та 23 хлопці), які навчаються на IV курсах Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

В результаті емпіричного дослідження було виявлено, що для більшості (55%) студентів властива виражена мотивація успіху у навчальній діяльності. Вони прагнуть засвоювати нові знання та формувати у себе необхідні для майбутньої професії уміння і навички, ставлять перед собою позитивну та вагому навчальну ціль, досягнення якої розцінюють як успіх. Вони переважно впевнені у своїх силах і можливостях, налаштовані на бажаний результат в навчанні, схильні мобілізувати свої ресурси та проявляють виражену активність у досягненні поставленої мети.

Натомість, для 28% досліджуваних властива вражена мотивація уникнення невдач. Вони не впевнені у власних навчальних можливостях, орієнтовані не на отримання знань, а на те, щоб отримати хоча б якусь оцінку, «закрити» сесію. Внаслідок цього їм не властивий виражений інтерес до навчання, а ставлення до нього часто негативне.

Також, для 17% досліджуваних властива не виражена мотивація успіху чи уникнення невдач у навчальній діяльності. Такі студенти можуть по-різному ставитись до навчальних завдань: в одних ситуаціях проявляти прагнення досягти успіху використовуючи максимально властиві їм ресурси (переважно, це ситуації, які або достатньо важливі для них (наприклад, складання державних екзаменів, що є обов'язковим), або пов'язані з їх інтересами – завдання з улюбленого предмету тощо). У інших ситуаціях такі студенти орієнтовані на уникнення невдач (наприклад, коли треба виконати завдання з предмету, який не подобається, чи завдання не достатньо важливе для підсумкової оцінки).

Для переважної більшості досліджуваних студентів (61%) властива виражена внутрішня мотивація навчання. Вони мають внутрішню, особистісно зумовлену потребу набувати нових знань у процесі професійного навчання. При цьому, навчальну діяльність такі студенти організовують за власною ініціативою. У центрі такої мотивації лежить розвинутий пізнавальний інтерес до набуття нового досвіду та організованість і відповідальність студентів.

Натомість, для 34% досліджуваних властива виражена зовнішня мотивація навчальної діяльності. Вони не орієнтовані на самостійне опанування матеріалу та здобуття знань, не мають вираженої пізнавальної потреби. Їх навчальна діяльність цілком залежить від зовнішніх імпульсів – впливу викладача або батьків у вигляді примусу. Такі студенти, як правило, не організовані, схильні не повністю або частково виконувати навчальні завдання, які їм не цікаві.

Найбільш вираженими мотивами навчання студентів є професійний та мотив творчої самореалізації, високі рівні яких властиві відповідно 53% та 51% досліджуваних.

Для 53% досліджуваних властиві виражені професійні мотиви. Такі студенти спрямовані на отримання знань, умінь та навичок необхідних для оволодіння майбутньою професією. Також, для 51% досліджуваних властиві виражені мотиви творчої самореалізації. Такі студенти спираючись на особистісні якості та внутрішній потенціал, активно реалізують у навчальній діяльності власні задатки та можливості, що забезпечує гармонійний розвиток, задоволення базових потреб та досягнення достатнього соціального статусу.

Виражений мотив престижу властивий тільки 21% досліджуваних, які прагнуть досягти високого соціального статусу та переваги над іншими у навчанні.

Також, для студентів не властивий навчально-пізнавальний мотив. Вони не зацікавлені у самостійному добуванні знань, не орієнтовані на наукове пізнання оточуючої дійсності. Лише 27% досліджуваних проявляють самоорганізованість у навчальній діяльності, намагаються раціонально її організувати та збагачувати власні наукові знання. Окрім цього, для 43% студентів властивий виражений комунікативний мотив, що пов'язано з потребами у встановленні нових контактів, отриманням знань, що підвищать обізнаність, допоможуть бути впевненішим в собі.

Для більшості (63%) студентів із високим рівнем навчальних досягнень властива виражена мотивація досягнення успіху. Вони зацікавлені у професійному становленні та прагнуть досягати вагомих результатів у ньому, орієнтовані ставити перед собою вагомі цілі та активно працюють для їх досягнення. Виражена мотивація уникнення невдач властива лише 16% таких студентів.

Для студентів із середнім рівнем навчальних досягнень переважно властива невиражена мотивація (45% досліджуваних). У одних ситуаціях (коли предмет цікавий чи важливий) вони орієнтовані на досягнення успіху (34% досліджуваних). У інших ситуаціях, коли предмет здається їм не цікавим або не важливим для професії, вони орієнтовані на уникнення невдач і задовольняються будь-яким результатом (21% представників вибірки).

При цьому, серед студентів із низьким рівнем навчальних досягнень найбільш виражена мотивація до уникнення невдач (59% досліджуваних). Вони не мають прагнення розвиватись як професіонали, не ставлять перед собою навчальні цілі, а під час навчання просто намагаються виконати мінімум та докласти мінімальних зусиль. Їх мета – навчатись так, щоб не відрахували з університету.

Для переважної більшості (73%) студентів з високим рівнем навчальних досягнень властива виражена внутрішня мотивація навчання, що залежить від їх особистого прагнення набувати нові знання, формувати уміння та розвиватись як професіонала. Натомість, для студентів із низьким рівнем навчальних досягнень переважно властива зовнішня мотивація навчання, що зафіксована у 65% досліджуваних. Вони вчаться не систематично, і завжди під впливом зовнішнього примусу.

Серед студентів із високим рівнем навчальних досягнень найбільш вираженим є професійний мотив, властивий 72% досліджуваних даної підгрупи. Тобто, такі студенти зацікавлені у

набутті професійних знань, формуванні професійних умінь, і навчаються у вищому навчальному закладі саме заради того, щоб стати професіоналом. Також, для 58% студентів з високим рівнем навчальних досягнень притаманний мотив самореалізації. Вони краще навчаються, орієнтовані під час відвідування занять та підготовки до них, проявляти свої задатки, розвивати здібності, які сприятимуть оволодінню професією. Їм більшою мірою властиві творчі задуми та креативний підхід до вирішення навчальних завдань, на відміну від студентів, які менше успішні у навчанні.

Натомість, для 44% студентів з низьким рівнем навчальних досягнень властивий виражений комунікативний мотив. Вони під час навчання у ВНЗ схильні мотивуватися відвідуванням занять задля спілкування з товаришами, розширення кола соціальних контактів та підтримки існуючих дружніх відносин. Також, 39% студентів з низьким рівнем навчальних досягнень орієнтовані на отримання престижу від професійної діяльності у майбутньому. Вони вважають, що отримання професії сприятиме покращенню їх соціального статусу, розкриватиме для них нові можливості у житті та професійній діяльності.

Юнакам-студентам випускного курсу із різною мотивацією навчання притаманні відмінні рівні навчальних досягнень. Студенти з низьким рівнем навчальних досягнень характеризуються зовнішньою, спрямованою на уникнення мотивацією, що не передбачає докладання зусиль для опанування професії та творчого самовираження. Натомість, студентам з високим рівнем навчальних досягнень властива внутрішня, орієнтована на досягнення мотивація, що відображає їх спрямованість на опанування професії та творче самовираження.

Література:

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов / Б. С. Волков. – М.: Трикта, 2006. – 256 с.
2. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42–45.
3. Дячук В. Діагностика мотивів навчання / В. Дячук // Психолог. – 2010. – № 15. – С. 16–18.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 340 с.
5. Юдіна Н. О. Дослідження особливостей полімотивації студентів / Н. О. Юдіна // *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. – №6 /СХХІІІ, червень, 2014. Психологія і педагогіка. – с.143-148.

ПРОФЕСІЙНИЙ АУТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ

Чайкіна Н. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

nataliyachaikina@gmail.com

Життєві кризи особистості без сумніву включають до себе й професійні кризи, які пов'язані з експектаціями працівників стосовно власного професіоналізму, компетентності й набуття вміння вирішувати будь-яку виробничу проблему. Загрозою для успішної професійної адаптації таких спеціалістів становить надмірно високий рівень домагань. Частіше за все такі устремління проявляються у неадекватній самооцінці, високому тиску на співробітників, високе «Его» виходить за рамки приписів та інструкцій, що існують в даній установі, накопичуються образи і невдоволення всім та усіма. В такій ситуації спеціалісти демонструють скептичність й критичність стосовно любых виробничих завдань і ситуацій, епатажне розчарування або зневіру. Підсвідомо вони прагнуть підірвати реноме керівництва й співробітників не тільки висловлюваннями, а й діями, щоб доказати свою зверхність.

Кризю професійного досягнення, як кризу самоставлення, необхідно розглядувати в контексті професійного аутизму. Більшість психологів підкреслюють, що «невроз досягнення» це особливий стан працівника, який виникає в ситуації досягнення піку успіху, якого він довго прагнув і чекав. В цей період замість піднесення людину охоплює фруструюча дисфорія, що часто ускладнює подальше самоздійснення й самоудосконалення [3]. Таке самопочуття можливо пов'язане з компенсаторними механізмами прагнення до успіху в професійній діяльності. Для деяких спеціалістів успіх у професійній діяльності, досягнення кар'єрних вершин – це рух від заздрощів до мстивої переваги над іншими; як продовження комплексу меншовартості, а коли успіх стає занадто великим, розрядка такої невпевненості відбувається на фоні професійного аутизму. Е. Сидоренко [5] до ключових ознак професійної кризи відносить: втрату відчуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей.

Віктор Франкл [6] зазначає, що екзистенційний вакуум, або «екзистенційна фрустрація» – розповсюджений феномен, який

характеризується суб'єктивними переживаннями смутку, байдужості та порожнечі. Особистість ставиться вимогливо до себе і до оточення, не відчуючи насиченості життєвого простору стає невпевненою й стосовно більшості життєвих здійснень. Часто такі працівники скаржаться на спустошення та невизначене невдоволення собою, що нерідко настає наприкінці робочого тижня («недільний невроз»). Відсутність різноманітності в життєвому просторі призводить до усвідомлення того, що її нічого не зачіпляє та не має нічого, що вона хотіла би запланувати й здійснити (В. Франкл, 2001). Якщо спеціаліст, на додачу до суб'єктивних відчуттів безглуздості професійного і життєвого сценарію, проявляє ще й явну клінічну невротичну симптоматику, то такий стан набуває форму екзистенціонального або «ноогенного» неврозу. На думку В. Франкла [6], якщо з'являється екзистенційний вакуум, то він заповнюється певними симптомами, в основі яких лежить психологічний страх самотності. На думку вченого, ноогенний невроз може набувати будь-якої клінічної невротичної форми, можливі соматичні картини будуть проявлятися у алкоголізмі, депресії, нав'язливих станах, гіперінфляції сексуальності, безрозсудливості, тощо. Від загального психоневрозу ноогенний відрізняє те, що його симптоми маніфестують заблоковане прагнення до особистісного смислу життя. Поведінкові патерни також відображають дилему особистості, яка знаходиться у професійній чи життєвій кризі: інтуїція не підказує їй, що необхідно робити в даній ситуації, а попередній досвід більше не підказує, чи варто щось взагалі робити. Професійна криза переростає в кризу цінностей, коли наслідком такої дилеми стають дві поведінкові реакції – конформізм (робити те, що роблять інші) та підкорення авторитарності (робити те, що хочуть інші).

Відштовхуючись від теорії Альфреда Адлера про комплекс неповноцінності, який періодично відчуває люба особистість, і про непереборне прагнення до переваги над іншими, можемо припустити, що якщо психологія виробничого середовища заважає подолати їх, то у спеціаліста розвивається нарцисичний комплекс, позбавитись якого дуже важко. А. Адлер вважав [2], що людина, яка страждає на манію величності або комплекс неповноцінності (що є дихотомічною ознакою життєвої кризи), ніколи не заспокоїться на досягнутому, вона завжди буде відчувати тривогу або страх, що хтось перевершить та затьмарить її в професійному й життєвому просторі самоздійснення.

До цих поведінкових реакцій належать й різні способи компенсації витрачених зусиль та мотиваційні заходи: відстеження результату професійної діяльності, отримання подяк і матеріальних винагород від керівництва і клієнтів, самопіарення у професійному середовищі спеціалістів, тощо. Дослідження доводять, що 20%

працівників, які належать до категорії трудоголіків або «зірок», виконують 80% усього обсягу роботи, а тому, безумовно, є дуже цінними для своїх роботодавців [4]. У більшості корпоративних бізнес-моделей (юридичні фірми, консалтингові компанії, інвестиційні банки, Інтернет компанії, тощо) зазначається, що спеціаліст повинен постійно перевиконувати норму, а непомірні робочі навантаження й ненормований робочий день входить в структуру посадових інструкцій, при цьому кращим працівникам пропонуються високі заробітні плати та прекрасні перспективи в обмін на виснажливу роботу, що потім певна річ відображається у професійному аутизмі їх працівників. Наприклад, Amazon публічно визнала, що деякі її працівники, а саме водії-кур'єри, через завантаженість не встигають нормально ходити в туалет і використовують для цього пляшки (за офіційними даними, в Amazon працює понад мільйон людей (для порівняння: найбільший роботодавець США, мережа супермаркетів Walmart, має штат у 2,2 мільйона). Працівники Інтернет-гіганту й раніше не публічно розповідали про важкі умови праці: понаднормову роботу, непристосовані до роботи склади, стеження з боку керівництва та інше. Спеціалісти, які швидко та без явних зусиль досягають очевидних результатів, нерідко втрачають «смак до життя», відчувають втому та невдоволеність, що проявляється у професійному аутизмі. У них з'являється відчуття, що всі досягнення, перемоги та виклики залишились у минулому, а попереду – тільки рутинна та повторення опрацьованого.

Узагальнення результатів проведеного аналізу дозволяє констатувати наявність щонайменше трьох усталених конотатів розуміння професійного аутизму:

- 1) професійний аутизм, як і будь-які (в т.ч. позитивні) особистісні зміни, пов'язаний з відчуттям професійної кризи в процесі опанування і здійснення фаху;
- 2) професійний аутизм пов'язаний з комплексом неповноцінності або непереборним прагненням до переваги над іншими, як викривлення професійної ролі внаслідок кризи успіху або кризи досягнень у професійній діяльності;
- 3) професійний аутизм як відчуження від Самості на користь професії із-за страху самотності.

Встановлено, що професійний аутизм є складовою життєвої кризи особистості. У такому ракурсі безпосереднім проявом професійного аутизму є непрофесійна поведінка в професійній ситуації. Професійний аутизм виникає часто у осіб з високим рівнем домагань, з пристрасним захопленням професійною діяльністю та ранньою і надмірно вузькою професійною спеціалізацією. Ймовірно існують і більш виражені маркери професійного аутизму особистості, які необхідно

досліджувати. Сенситивним періодом для виникнення професійного аутизму особистості традиційно вважають час переживання нею життєвої кризи. В контексті зазначеного професійний аутизм є своєрідним способом розв'язання цієї кризи, коли відбувається усвідомлення про необхідність відновлення втраченої професійної ідентичності. Проте, висловлене припущення вимагає ретельної експериментальної перевірки на інших складових та патернах поведінкових реакцій й самовідчуттів, що і окреслює перспективи подальших розвідок.

Література:

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург, 1997.
2. Адлер А. Лекции по аналитической психологии. Москва, 2000.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 272 с.
4. Дружилов С. А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 6. С. 171-178.
5. Сидоренко Е. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 348 с.
6. Франкл В. Психотерапия на практике. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 256с.
7. Kaslov N. Competencies in professional psychology. *American Psychologist*. 2004. № 56. P. 774-781.

УДК 316.614+159

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Чайковська К. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

vitaliy_chan@ukr.net

Нова соціально-економічна і ідеологічна ситуація, що склалася останнього десятиріччя, відкрила психології реальні можливості доведення свого теоретичного потенціалу на матеріалі науково обґрунтованого розв'язання чималої кількості задач, висунутих перед нею досвідом практичної діяльності людини. Прикладом активного опанування психологією зазначеного досвіду можуть слугувати такі її новоутворені галузі як менеджмент, підприємництво, екологія, індивідуальна психологічна допомога і консультація, тощо. Не залишилася осторонь наведеної вище загальнонаукової тенденції і військова психологія, яка, можливо і у менш виразній формі, зазнала і

продовжує зазнавати змін у системі своїх домінантних теоретико-методологічних і практичних орієнтацій.

Тому цілком логічним і закономірним виявляється факт виокремлення цього поняття у самостійний об'єкт, вивченню якого надається особлива увага, як з боку теорії (Г. О. Балл, А. А. Налчаджян, Ю. А. Урманцев), так і у контексті розв'язання широкого кола прикладних психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних проблем як військових спеціалістів (А. А. Алдашева, Ф. Б. Березін, Г. Д. Волков, О. В. Іванова, В. В. Конопльов, М. С. Корольчук, Г. В. Ложкін, Я. В. Подоляк, К. Е. Тарасов), так і військовослужбовців строкової служби (Е. А. Афонін, А. Я. Боднар, М. Й. Боришевський, В. О. Васютинський, В. М. Марченко, М. І. Пірен, Ж. Г. Сенокосов).

Особливе місце у загальному руслі згаданої проблематики займають дослідження особливостей адаптації особистості до особливих умов життєздійснення і професійної діяльності (В. І. Медведєв, Ю. М. Забродін, Н. Д. Завалова, А. Г. Кузнецов, В. І. Лебедев, А. Б. Леонова, А. Г. Маклаков, С. А. Шапкін, Ю. В. Ярошок).

Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів даної проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими. Як засвідчив здійснений нами аналіз літератури, вивчення особистісних властивостей військовослужбовців, зокрема, строкової служби, із акцентуйованими рисами залишається на периферії уваги психологів.

Мета – теоретично розглянути особливості соціально-психологічної адаптованості військових до професійної діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних).

Професійна адаптація – це збіг вимог професії із зростанням сукупності знань, умінь і навичок особистості, які формують у неї гнучку соціально-професійну позицію в системі формальних і неформальних відносин. Оптимальна та успішна професійна адаптація особистості визначається сукупністю соціальних, соціально-психологічних, психофізіологічних характеристик особистості, їх відповідності вимогам, що висуваються професією [1].

До змісту факторів, що характеризують складність і специфічність умов несення військової служби, належать: суворе регламентування всіх видів відносин, існуюча потенційна загроза здоров'ю, життю, інтенсивне фізичне навантаження, обмеження в раціоні харчування, алкогольна депривація (при наявності установок), обмеження матеріально-економічного характеру, примусове

спілкування, необхідність безумовної підлеглості старшим, необхідність дотримання як формальних, так і неформальних норм поведінки, обмеженість у виборі та прийнятті рішень, змушена відкритість в усіх сферах життєдіяльності, стимулювання агресивних, «чоловічих» принципів у поведінці.

Адаптація військовослужбовців до професійної діяльності являє собою складний, динамічний процес фізіологічної, фізичної та соціально-психологічної перебудови особистості відповідно до нових вимог. Фізіологічна адаптація являє собою процес пристосування фізіологічних систем молодого військовослужбовця (дихання, травлення, кровообігу тощо) до нового режиму дня, харчування, одягу, взуття тощо [2].

Фізична адаптація визначає здатність особистості витримувати нові фізичні навантаження, які властиві для військової діяльності: ранкову зарядку, фізичні вправи, заняття з стройової, тактичної підготовки, виконання господарських робіт тощо. Соціально-психологічна адаптація охоплює коло проблем, пов'язаних з пристосуванням молодих військовослужбовців до нового соціального оточення, до формального та неформального спілкування, взаємостосунків у військовому колективі. Нові вимоги потребують вміння юнака керувати своєю поведінкою, діями у різних ситуаціях військової служби.

Військово-професійна адаптація передбачає пристосування особистості юнака до навчально-бойової діяльності: до процесу оволодіння військовою професією, до вогневої, тактичної підготовки, до несення служби у наряді, варті [4].

Акцентуація характеру – це високий ступінь прояву окремих рис характеру та їх сполучень, представляючи крайній варіант норми, яка межує з психопатією. Проте, «чисті» типи акцентуації характеру серед людей зустрічаються рідко. Найрозповсюдженішими є змішані типи [3].

Численні факти порушень психічної адаптації військовослужбовців до умов строкової служби пояснюються відсутністю у них не лише достатнього рівня фізичної підготовленості, а й наявністю особистісних відхилень, які за всіма ознаками можуть бути віднесені до тих, що охоплюються поняттям акцентуації. Зокрема, гіпертимна особистість добре виконує обов'язки молодшого командира і організатора масових заходів, в той час як педантична ухиляється від відповідальності, сторониться виконання функцій, що вимагають організаторських здібностей. Існує висока вірогідність порушення з боку військовослужбовців гіпертимного типу дисципліни в разі надмірного обмеження їхньої активності, постійного контролю, і навпаки, в разі покладання відповідальності – з боку представників педантичного типу.

Педантичні військовослужбовці, зі свого боку, виявляють себе у надмірній поміркованості, тривожності, нерішучості, схильності до самоаналізу і постійних («нескінченних») сумнівів. Останні, однак, спрямовуються не стільки на зовнішні, скільки на власні події і вчинки [7].

Для дослідження особливостей адаптації до професійної діяльності військовослужбовців із різними акцентуаціями характеру пропонуються методики типу опитувальники. Опитувальники визначаються як тип методик, які складаються з набору пунктів, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю. У емпіричному дослідженні соціально-психологічної адаптованості військових з різними акцентуаціями характеру можуть бути використані методики: «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова і С. І. Чермяніна [8] та методика визначення акцентуацій характеру особистості за К. Леонгардом, Г. Шмішеком [5].

У результаті теоретичного дослідження виявлено, що адаптація військовослужбовців до професійної діяльності являє собою складний, динамічний процес фізіологічної, фізичної та соціально-психологічної перебудови особистості відповідно до нових вимог. Показано, що соціально-психологічна адаптованість військовослужбовців залежить від терміну їх служби та властивих їм індивідуально-психологічних особливостей, зокрема, акцентуацій характеру.

Література:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Боришевський М. Й., Васютинський В. О. Проблеми соціально-психологічної адаптації військовослужбовців до умов проходження строкової служби в Українській армії / М. Й. Боришевський, В. О. Васютинський // Розбудова держави. – 1997. – №4. – С. 18–19.
3. Бурлачук Л. Ф. Акцентуации личности: что диагностируем? / Л. Ф. Бурлачук, В. Н. Духневич // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 137–143.
4. Васютинський В. О. Чинники утрудненої адаптації військовослужбовців до умов військової служби / В. О. Васютинський // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. Тези доповідей та матеріали міжнародної науково-практичної конференції 18-23 червня 1994 року: Частина II. – К.-Луцьк, 1994. – С. 40–41.
5. Грицевич Т. Л. Адаптація опитувальників Басса-Даркі та Шмишека для дослідження особистісних факторів агресивності в середовищі українських військовослужбовців / Т. Л. Грицевич // Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на порозі ХХІ століття. – Київ-Чернівці, 1997. – С. 269–274.

6. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник / М. С. Корольчук, В. М. Кроайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
7. Макаренко Н. Г. Акцентуації характеру і темпераменту та їх урахування у виховній роботі у Збройних Силах України / Н. Г. Макаренко // Вісник Київського університету. – Сер. «Військово-спеціальні науки». – Київ. – 2000. – Вип. 2. – С. 38–42.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – №1. – С. 16–24.

УДК 159.923.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»
І ТА ІV КУРСІВ ДО ЗДОРОВ'Я**

Шевченко А. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
anyavika2005@gmail.com*

У сучасному суспільстві визначився запит на формування нової генерації людей, здатних тривало зберігати якість всіх функцій життєдіяльності відповідно до умов гнучко реагувати на зміну різних параметрів життєдіяльності, зберігати при цьому високу стресостійкість до зовнішніх і внутрішніх впливів. Тому все більше затребуваний тип особистості – особистості когерентної, стійкої, ідентичної самій собі, що має образ себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом, активну творчу життєву позицію і прагнення до вдосконалення. Такою може бути тільки здорова особистість, яка здатна до активної саморегуляції поведінки, формування гнучких толерантних індивідуальних програм здорового способу життя, продуктивної і творчої суспільної діяльності.

Проблема ставлення людини до здоров'я розглядалася у працях В. О. Ананьєва, Р. А. Березовської, О. С. Васильєвої, Н. Є. Водопянової, Г. В. Ложкіна, Г. С. Нікіфорова, В. А. Родіонова, Ф. Р. Філатова та ін. Сучасні науковці, що присвячують дослідницьку увагу даній сфері (Н. І. Волошко, З. Г. Кісарчук, О. М. Кокун, С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, Т. А. Нестеренко [1], В. М. Піскун), займаються дослідженням питань з покращення психічного здоров'я людини, психології здорового способу життя особистості, вивченню специфіки ставлення різни вікових категорій учасників навчального процесу до свого здоров'я (А. С. Харченко [4]), оптимальній організації освітнього простору як чинника здоров'язбереження і нормального функціонування особистості (К. В. Седих [2]). Разом із тим, адекватне та

повною мірою сформоване ставлення до здоров'я у студентів спеціальності «Психологія» дає їм можливість успішно сформулювати широкий спектр професійно важливих якостей та характеристик, зокрема, спроможність до самоорганізації, реалізації власного потенціалу, розвитку метакогнітивної компетентності (К. В. Седих, В. А. Лавріненко[3], різнопланового формування й реалізації гуманістичної спрямованості в системі професійної діяльності (Н. О. Гончарова, А. С. Харченко [5]).

Проте, постійно зростаюча атмосфера стресу в сучасному суспільстві, зміни в навчальному процесі та підвищення вимог до психологічного здоров'я сучасного фахівця вимагають постійного пошуку чинників порушення психологічного здоров'я студентів, шляхів його підтримки та оптимізації, особливо в динаміці професійного розвитку, що і зумовило вибір теми дослідження – «Психологічні особливості ставлення студентів спеціальності «Психологія» I та IV курсів до здоров'я».

Тож, метою даного дослідження виступає опис результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей ставлення до здоров'я студентів спеціальності «Психологія» I та IV курсів.

Гіпотезою дослідження виступало припущення про те, що ставлення до здоров'я студентів спеціальності «Психологія» різних курсів відрізняється. Студенти I курсу менше цікавляться питаннями здоров'я та не мають до нього вираженого емоційного і ціннісного ставлення при переважанні копінг-стратегії «втечі-уникнення» в стресових ситуаціях. Натомість, студентам IV курсу властиве більше орієнтування в інформації про здоров'я, що втілюється у їх поведінці і відображає емоційну зацікавленість станом свого здоров'я і надання йому цінності, при переважанні копінг-стратегій «планування розв'язування проблеми» та «пошук соціальної підтримки».

Для діагностики особливостей ставлення до здоров'я студентів спеціальності «Психологія» різних курсів навчання можуть бути використані методики: методика самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я (за Степановим С. С.), «Ставлення до здоров'я» (за Р.А. Березовською) та «Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. С. Бубнова), Методика «Копінг-тест» (за Р. Лазарусом і С. Фолкманом, адаптація Т. Л. Крюкової, О. В. Куфтяк, М. С. Замишляєвої). Дослідження проведене на вибірці, до якої увійшли 60 студентів I та IV курсу психолого-педагогічного факультету спеціальності «Психологія».

За результатами проведеного дослідження визначено, що сформульована нами гіпотеза доведена. Ставлення до здоров'я студентів спеціальності «Психологія» першого та четвертого курсу дійсно відрізняється.

Більшість (75%) першокурсників характеризується низьким рівнем врівноваженості як показника психічного благополуччя. Вони постійно

знаходяться під впливом негативних емоцій, роздратовані, через що не можуть зосередитись на діяльності, що виконують. Натомість для студентів четвертого курсу властивий більш високий рівень емоційного благополуччя (35%). Вони характеризуються гармонійними емоційними переживаннями, спокійні, врівноважені, характеризуються внутрішньою гармонією.

Також, першокурсникам властиве переважання низького рівня соціального здоров'я (80%). Вони схильні до конфліктів та протистоянь, не спроможні успішно взаємодіяти з оточуючими людьми. Натомість, студенти четвертого курсу більше схильні до високого рівня соціального здоров'я (32%). Вони гармонійні у стосунках з оточуючими, спроможні приймати їх як особистість.

Встановлено, що студенти стають більш обізнаними у питаннях здоров'я та здорового способу життя, збагачують знання основних чинників ризику і анти ризику (55%). Студентам четвертого курсу властиве більше розуміння ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя. При цьому, протягом навчання у виші студенти не лише збагачують знання про здоров'я та здоровий спосіб життя, але і намагаються їх реалізувати у житті і повсякденній діяльності (40%). Ступінь відповідності дій старших досліджуваних постулатам здорового способу життя більший, ніж у молодших. Вони більше переймаються проблемами здоров'я, тривожаться через властивий їм рівень фізичного і психічного благополуччя, надають більшій ваги своєму здоров'ю, що виступає для них як цінність. Натомість, першокурсники до свого здоров'я ставляться індіферентно, не сприймають його як цінність (88%).

У студентів-психологів першого курсу спостерігається переважання копінг-стратегій «втеча-уникнення» (70%) та позитивної переоцінки (60%). Тобто в травмуючих ситуаціях студенти-першокурсники, частіше за все, або демонструють патерн уникнення проблеми, не намагаються її вирішити, або ж намагаються переконати себе в тому, що нічого страшного не відбулося, переоцінюють ситуацію в позитивному руслі.

Натомість, студентам четвертого курсу властиві більше виражені тенденції до самоконтролю (60%), пошуку соціальної підтримки (85%), прийняття відповідальності (65%), планування розв'язання проблем (60%). Також, їм властива виражена тенденція до позитивної переоцінки травмуючої ситуації (60%).

Якісний аналіз результатів дослідження показав наявність тенденції до підвищення кількості майбутніх психологів, які використовують копінг-стратегії, направлені на проблемний аналіз виникаючих фруструючих ситуацій, розуміння їх причин та прогнозування можливих наслідків, прийняття особистісної відповідальності за вирішення таких ситуацій, вибір таких видів активності, які дозволяють послабити психотравмуючий вплив ситуації

або знайти шляхи її подолання. Але незважаючи на наявність позитивних тенденцій у зміні копінг-стратегій на когнітивному та поведінковому рівнях варто звернути увагу на те, що в процесі отримання психологічної освіти суттєвих змін не зазнає емоційний рівень копінг-стратегій майбутніх психологів, який значимою мірою впливає на ефективність діяльності особистості загалом та подолання фруструючих ситуацій зокрема. Крім того, суттєвим залишається відсоток студентів четвертого курсу, які використовують непродуктивні стратегії поведінки на когнітивному та поведінковому рівнях.

Разом із тим, означена проблема залишається остаточно не вивченою та потребує подальших досліджень, наприклад, вивчення особливостей ставлення до здоров'я студентів-психологів із різним рівнем професійної спрямованості чи самоактуалізації.

Література:

1. Нестеренко Т. М., Слобожанінов А. А., Ківерник О. В. Здоров'я студентів гуманітарних спеціальностей у сучасному освітньому вимірі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – Вип. 3К (123). – С. 289–292.
2. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава : Довкілля-К, 2012. 260 с.
3. Седих К. В., Лавріненко В. А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 52. X. : ХНПУ, 2016. С.124–133.
4. Харченко А. С., Гончарова Н. О. Особливості психологічного благополуччя студентів із різним типом спрямованості. Психологія і особистість. 2017. № 2 (12). С. 185–193.
5. Харченко А. С. Психологічні особливості ціннісного ставлення до здоров'я сучасних підлітків. Психологія і особистість. 2017. №1. С.174–182.

УДК 159.907

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ З РАС

Шевчук В. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
viktoriiashevchuknpnu@gmail.com*

Розлади аутистичного спектру (РАС) – це розлади, пов'язані з аномальним біологічно обумовленим дозріванням головного мозку, що

починається ще на стадії ембріона. Як наслідок, психічна працездатність аутистичних людей є нетиповою, проявляється в перші роки та зберігається упродовж усього життя. У травні 2013 року Американська психіатрична асоціація опублікувала «Діагностичний і статистичний посібник із психічних розладів» (DSM-5), згідно якого основними симптомами РАС є постійні складнощі у спілкуванні, соціальній взаємодії та паттерни обмежених і повторювальних дій та інтересів.

Аутизм зустрічається доволі часто. Фактично одна дитина із 68, при цьому хлопчики страждають на це захворювання у чотири рази частіше [1, с. 8]. РАС зустрічається у всьому світі, незалежно від національності та соціального статусу людини. Висока частота розладів, їхній хронічний характер і великі витрати на соціальне забезпечення (наприклад, витрати на аутизм в Об'єднаному Королівстві Великобританії перевищують витрати на кардіологічні та онкологічні захворювання) роблять аутизм актуальною психологічною проблемою. Аутизм розглядається в якості одного з найбільш серйозних порушень розвитку. Діти з аутизмом відчувають різні труднощі. Однією з їх вважається проблеми у спілкуванні та соціальній взаємодії.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі особливостей застосування методів АРТ-терапії для розвитку творчого потенціалу дітей з РАС.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел було виявлено, що Арт-терапія при аутизмі є одним із дуже дієвих методів корекції та розвитку таких дітей. При її застосуванні розвиваються комунікативні здібності дитини, з'являється можливість побачити її внутрішній емоційний, психологічний стан.

Наявні порушення емоційно-вольової сфери у даної категорії дітей вимагають комплексного використання різних психокорекційних технологій, серед яких важливе місце займає арт-терапія. Арт-терапевтичні технології відіграють особливу роль в корекції емоційних порушень, тому що вони дають можливість виходу почуттів, які, в силу тих чи інших причин, не можуть бути виражені вербально. Проведений нами конструктивний аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що практичний досвід психокорекційної роботи засобами арт-терапії надає великий терапевтичний і корекційний ефект в роботі з дітьми з різними проблемами в розвитку: з аутичними (О. С. Нікольська), з проблемами в емоційно-особистісному розвитку (Т. А. Добровольская, О. А. Карабанова), із затримкою психічного розвитку (Л. В. Кузнецова, Е. А. Медведєва). Це пояснюється тим, що арт-терапевтичні технології дають можливість широко використовувати не лише групову, а й індивідуальну форми роботи з дитиною, ставити та вирішувати конкретні психокорекційні завдання

по створенню нових мотивів, установок, їх закріпленню в реальній дійсності за допомогою засобів мистецтва.

Малювання сприяє зниженню емоційної напруги та створенню відчуття найбільшого комфорту у дитини-аутиста. Це в свою чергу призводить до збільшення толерантності дитини до психотерапевтичних стосунків. Тому знижується тривожність [2], і малюк стає більш розкутим для контакту з оточуючими людьми. За підтримки арт-терапії дитина з РАС має можливість розповісти нам про свої переживання, про те, власне, що її цікавить чи турбує, про власні жахи. Дана техніка дозволяє зрозуміти сенс і оцінити більше глибинні стани її психіки. У дітей розвиваються не лише комунікативні здібності, а й фантазія. Такі вчені як Л. А. Даринський, Ю. Н. Кулюткіна приділяють увагу проблемі розвитку творчого потенціалу та визначають його як складне інтегральне поняття, яке включає в себе природно-генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, що являють собою знання, вміння, здібності та прагнення особистості до перетворень в різних сферах діяльності в межах загальнолюдських норм моралі та моральності [2, с.90].

Пісочна терапія надає дитині з аутизмом можливість самовираження; пісок, вода і мініатюрні фігурки допомагають висловити свої емоції, почуття, розкритися і передати те, що словами вона пояснити не може. Терапія з використанням піску ґрунтується на грі, за допомогою якої діти-аутисти знайомляться з навколишнім світом, висловлюють свої почуття і емоції. Ігри з піском цікаві дитині з аутизмом, вони привертають її увагу, сприяють розвитку моторики руки та кисті, тим самим позитивно впливаючи на емоційний стан. Окрім цього, ігри з піском сприяють розвитку мовлення дитини, формують комунікативні навички. У процесі гри з піском формується когнітивна діяльність (увага, пам'ять, сприйняття, мислення), особистісні якості (воля, цілеспрямованість). Робота з піском балансує психічні процеси (збуджених заспокоює, млявих активізує). Гра з піском позитивно впливає на емоційне самопочуття дітей з аутизмом. Ігри з піском дуже природні для дітей з нормою розвитку, а дитину з аутизмом необхідно вчити грати з піском. Для цього необхідно дотримуватися таких правил: встановіть довірливі стосунки з дитиною; включите себе в гру («гра з самим собою», прояв емоцій, залучення уваги до піску яскравими іграшками, віршиками-потішками, які зроблять гру яскравіше і веселіше тощо); не пригнічувати ініціативу дитини. Пісок нерідко діє на дітей як магніт. Їх руки самі, неусвідомлено, починають пересипати та просівати пісок, будувати тунелі, гори, викопувати ямки. А якщо до цього додати різні іграшки, тоді у малюка з'являється власний світ, де він вигадує і фантазує, і, в той же час, вчиться працювати і досягати мети [3, с. 543].

Заняття з арт-терапії можуть проходити як в індивідуальній формі, так і в груповій. При індивідуальних заняттях, як правило, використовуються авторські методики, які розроблені для дитини персонально з урахуванням її особливостей. Групові форми занять арт-терапією дають можливість розвивати комунікаційні здібності дитини з іншими дітьми. Як правило, заняття протікають у невимушеній атмосфері творчості. Ці заняття для малюка проводяться за умови, що рівень його аутистичного розладу дозволяє йому приймати в них участь. Ці способи орієнтовані, в першу чергу, на появи фантазії, розвитку творчого потенціалу, інтересу, дрібної моторики, здібностей малювання, зняття напруги. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійних компетенцій спеціальних психологів.

Арт-терапія – це «лікування» творчістю, за допомогою малювання, ліплення, музики, фотографування, написання казок тощо. Арт-терапія включає такі напрямки: казко-терапія, драма-терапія, бібліо-терапія, музико-терапія, танцювально-рухова терапія, кіно-терапія, лялько-терапія, пісочна терапія тощо.

Творчість дитини – важливий елемент становлення її власної самосвідомості та саморозуміння. Дитина ніби переробляє світ під себе і допомагає сама собі зрозуміти його краще. Вона вчиться осягати красу цього світу і навчається бачити «білі плями», які необхідно заповнити своєю творчістю для того, щоб світ став трішки кращим.

У будь-якому випадку в роботі з особливими дітьми завжди слід виходити з головних принципів арт-терапії – це прийняття дитини такою, як вона є, неодмінної поваги до неї, до її вибору. Саме в арт-терапії дитина має можливість зробити самостійний вибір. У деяких моментах слід йти за дитиною, за її вибором, потребою, якщо звичайно, це не шкодить її фізичному, психічному здоров'ю і цілям, які стоять.

У результаті застосування методів арт-терапії у дітей з РАС спостерігаються наступні зміни: знижується рівень тривожності, агресії, у багатьох проходять деякі страхи, поліпшується дрібна та загальна моторика, зменшується стереотип в малюванні, поліпшуються художні здібності. Багато хто після такої терапії легше розпізнає та висловлює свої емоції і почуття, деякі вже можуть усвідомлено відповідати на питання (мається на увазі аналіз казок), поліпшується тілесна координація, зменшуються нав'язливі рухи.

У результаті використання комплексу методів арт-терапії є позитивні зміни. Зокрема: налагодження контакту, більш довірливі стосунки аутиста з іншими дітьми, вдосконалення поведінки, розширення і закріплення спектра методик взаємодії з предметами та матеріалами. Окрім того, «корекція дитячого аутизму творчістю» може сприяти розвитку творчого потенціалу, знизити силу впливу стереотипів і використання схем в малюванні, розвинути моторику та координацію рук.

Література:

1. Вікарі С. У нас дитина з аутизмом. Допомога сім'ям із дітьми з аутизмом. Практичні рекомендації для батьків і педагогів. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 112 с.
2. Нафикова Л. А., Сидоров И. Ю. Арт-терапия как форма развития творческого потенциала детей страдающих аутизмом. Вестник Совета молодых ученых и специалистов. 2017. № 1 (16). С. 89–91.
3. Нигматуллина И. А. Использование арт-терапевтических технологий в работе специалистов Лекотеки с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 24. С. 541–553.

УДК 159.922.73

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Юдіна Н. О.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
nata.yudina17@gmail.com*

У наш час все більш актуальним стає напрямок психологічного супроводу розвитку дитини. Цей напрямок роботи практичного психолога постійно змістовно оновлюється. До традиційного супроводу у період адаптації особистості до навчально-виховних закладів додаються та питання супроводу певних кризових періодів розвитку, батьківства, вагітності, інклюзивного навчання тощо.

Психологічний супровід дитини немовлячого та раннього вікових періодів в наш час, як правило, відбувається поза межами дошкільних освітніх закладів, що має певні додаткові можливості для роботи психолога, серед яких: незалежність від часу відвідування дитиною закладу, охоплення більш широких періодів розвитку як дитини, так і сім'ї (наприклад, етап формування уявлень до відповідальне батьківство та перинатальний період), а також використання більш широкого спектру форм та методів роботи практичного психолога як з самою дитиною, так і її оточенням в цілому.

У зв'язку з цим метою статі було визначено аналіз змісту психологічного супроводу дитини на початкових етапах онтогенезу.

Проблему психологічного супроводу розробляли такі сучасні психологи, як М. Е. Александровська, М. Р. Бітянова, Є. А. Козирєва, С. Д. Максименко, Р. В. Овчарова, Т. І. Чиркова, К. В. Седих та ін. Автори виділяють наступні визначення поняття психологічний супровід: один з напрямів і технологія професійної діяльності психолога (Овчарова Р. В.); особливий вид допомоги у розвитку, психолого-педагогічна технологія (Александровська Є. Г.); метод

створення умов для розвитку, загальний метод роботи психолога (Глуханюк Н. С.); уся система професійної діяльності психолога (Бітянова Р. М.); система організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів (Яничева Т. Г.); позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії (Чіркова Т. Н); підтримка функціонування дитини (Семаго М.); метод створення умов для прийняття оптимальних рішень (Казакова О. І).

Усі автори зазначають, що у систему психологічного супроводу психолог повинен включати всіх учасників процесу розвитку дитини. У зв'язку з цим, об'єктом психологічного супроводу дитина немовлячого та раннього вікових періодів може виступати як сама дитина, так і її батьки, інші члени сім'ї, або група сімей. Основною метою психологічного супроводу є активізація власних ресурсів розвитку дитини. У структуру психологічного супроводу традиційно входять наступні компоненти: діагностика, корекція, профілактика, консультування, психологічна просвіта. У контексті психологічного супроводу дитина розглядається як клієнт, а дорослі (вихователі, батьки) виступають суб'єктами супроводу, які разом з психологом беруть участь у процесі супроводу за принципами співробітництва, особистої та професійної відповідальності [1].

Оскільки весь вплив на дитину у перші роки життя відбувається переважно через дорослих членів родини (батьки, бабусі, дідусі, старші брати та сестри), Никорчук Н. В. до задач комплексної програми психологічного супроводу розвитку дитини на початкових етапах онтогенезу включає: підвищення компетентності дорослих у питаннях виховання та розвитку дитини; навчання методикам раннього розвитку дитини; навчання створенню найбільш сприятливих умов для розвитку дитини; формування навичок правильної позитивної взаємодії з малюком [2].

До форм та методів роботи психолога з батьками дітей на ранніх етапах дитинства відносяться наступні. Психологічне консультування – включає психологічну допомогу в розумінні особливостей поведінки дитини, навчання створенню розвивального середовища для дитини, формування підтримуючих дитину взаємин. Активне соціальне навчання – тренінги, психологічні ігри, аналіз ситуацій для формування знань, умінь та навичок самопізнання, соціальних установок, саморегуляції, спілкування, міжособистісної взаємодії. Навчальні заняття – навчання батьків прийомам організації ігрової діяльності для дітей, ознайомлення з розвиваючими та дидактичними іграми для сприяння психічному розвитку [2].

Аналіз літератури з питань психологічного супроводу дітей немовлячого та раннього вікових періодів дозволив сформулювати основні теми навчального курсу підготовки студентів-психологів до практичної роботи за даним напрямком [1, 3, 4, 5]. До узагальнених блоків включено наступні: теоретичні питання психологічного

супроводу; відповідальне батьківство; психологічні проблеми вагітності та внутрішньоутробний розвиток дитини; психічний розвиток дитини на початкових етапах онтогенезу; діагностика психічного розвитку дітей немовлячого та раннього вікових періодів; психолого-педагогічні методики розвитку дитини раннього віку; профілактика емоційного вигорання молодих матерів.

У дослідженні було проаналізовано зміст психологічної роботи психолога у межах психологічного супроводу дітей немовлячого та раннього вікових періодів. Перспективою подальших досліджень можна визначити розробку змісту навчального курсу психологічного супроводу дитини дошкільного віку.

Література:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: СОВЕРШЕНСТВО, 1997. – 297 с.
2. Никорчук Н. В. Нейропсихологическая диагностика ребенка раннего возраста / Современная психология образования: проблемы и перспективы развития. – Изд-во: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) Электронный ресурс: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29844228&pff=1>
3. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 160 с.
4. Психологія розвитку: ранні етапи дитинства: навч. посіб. / К. В. Седих, Т. І. Губіна, Н. О. Юдіна, Є. Г. Хоменко; за ред. К. В. Седих. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – 248 с.
5. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К. В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

УДК 373.2.035:316.48]:615.85:59

ОСОБЛИВОСТІ АНІМАЛОТЕРАПІЇ В ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Яновська Т. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

yanovska71@gmail.com

Збільшення конфліктних ситуацій у сучасному оточенні в цілому та зокрема дітей і молоді є однією з актуальних проблем психологів, вчителів, вихователів та батьків. Актуальність теми обумовлена поступово зростаючою кількістю дітей дошкільного віку з проблемною

поведінкою й пошуками додаткових засобів і методик, здатних відкоректувати їх [1, с. 48].

Цілями статті є: теоретичний аналіз анімалотерапії як методу психокорекційної роботи; практична спроба розкриття проблеми особливостей анімалотерапії в психокорекції проявів конфліктної поведінки дошкільників.

Соціально-психологічний тренінг як форма групової психокорекційної роботи вважається однією з найбільш ефективних форм психокорекційної діяльності психолога, у межах якого обов'язково потрібно впроваджувати індивідуальний підхід до кожної окремої дитини. Будь яка допомога дитині дошкільного віку є психологічною дією, яка може як гальмувати, так й сприяти духовно-моральному розвитку особистості. У методичному вимірі це може бути крок до самовиховання в межах створених умов мотивації, що забезпечить морально-духовний розвиток особистості. Цю думку підкреслювали Б. Ананьєв, М. Боришевський, І. Дубровіна, Н. Кузікова, Т. Яценко [2, с. 96-97]. Саме ці положення були обрані як визначальні для досягнення ефективності виховних і корекційних завдань на основі соціально-психологічного тренінгу, який був проведений з дошкільниками, схильними до проявів конфліктної поведінки (заклад дошкільної освіти № 45 м. Кременчук, 28 дітей). Серед різноманітних допоміжних методів, застосованих у тренінгові, а саме: арт-терапія, музикотерапія, іграшкова терапія, ароматерапія, значне місце належало анімалотерапії.

Анімалотерапія – це вид терапії, що використовує тварин та їх символи (малюнки, іграшки, образи) для отримання психотерапевтичного ефекту [3, с. 43]. Використання анімалотерапії в психокорекції не ставить за мету втручання у життєвий сценарій людини. Завдання анімалотерапії полягає у розкритті додаткових можливостей в поведінці й особистості індивіда, збагачення соціально адаптованого поведінкового репертуару через спостереження, навчання і тренування таких механізмів, які дозволяють тваринам максимально пристосуватися до умов життя, перебувати в збалансованій взаємодії з оточуючими.

Прийнято розглядати ефективність даної методики з точки зору ряду функцій:

1) психофізіологічна функція полягає у знятті стресу, нормалізації роботи нервової системи та психіки в цілому;

2) психотерапевтична функція проявляється в тому, що контактуючи з тваринами, людина отримує навички, які сприяють гармонізації міжособистісних стосунків з іншими людьми, підвищується рівень соціалізації;

3) реабілітаційна функція – спілкування з тваринами сприяє психічній та соціальній реабілітації;

4) інші функції – самореалізації, спілкування [3, с. 87-91].

Зоопсихологія займається вивченням психічної діяльності тварин, їх перцептивних процесів, пам'яті, емоцій, орієнтовно-дослідницьких реакцій, навичок, різних форм наuczіння, рефлексів. Анімалотерапія отримує від неї знання про психіку тварин, їх можливості у впровадженні корекційних завдань. Етологія як наука про поведінку тварин вивчає механізми їх адаптивної поведінки з точки зору користі, яку вони дають тварині. Анімалотерапія використовує це з метою навчання людей безпечним і відповідним їх потребам механізмам взаємодії з оточуючим світом.

Діти дошкільного віку часто стикаються з труднощами адаптації до закладу дошкільної освіти, які можуть бути причиною погіршення їх самопочуття. Це відображається на емоційному стані дошкільника. Він може відчувати весь спектр негативних емоцій: порушення сну, агресію, зниження апетиту, злість, страх. Підвищується рівень тривожності дитини, виснажується її нервова система. Щоб вивести дитину із стресової ситуації, врегулювати її психосоматичний стан, попередити і максимально зменшити несприятливу адаптацію й використовується анімалотерапія. У роботі з дітьми дошкільного віку анімалотерапія міцно пов'язана з різними ефективними методами психокорекції, а саме: лялькотерапією, казкотерапією, ігротерапією. Використовують також і звуки тварин, що є особливістю анімалотерапією й можливістю розширення досвіду невербальної поведінки. Даний психокорекційний метод використовує широкий інструментарій – символи тварин (образи, малюнки, казкові герої, іграшки, справжні тваринки, спілкування з якими є безпечним) [4, с. 267-268].

Доведено, що взаємодія з тваринами сприяє успішному злиттю дитини із соціумом, формує її компетентність; нормалізує нервову систему; позбавляє від страхів й агресії; знімає тривожність та стрес; стимулює міжособистісні відносини. В ході проведення анімалотерапії перевага надавалась «соціалізованим», домашнім тваринам: (собака, кішки, коні, кролі, хом'ячки, морські свинки). Дитині, вибираючи тваринку, необхідно вивчити її індивідуально-психологічні особливості, побутові звички й звички у природі, прояснити умови виховання, поспостерігати, як тваринка знайомиться та спілкується, чи виявляє агресію. Спрямованою анімалотерапією вважається процес цілеспрямованого використання тварин та їх символів за спеціально розробленими програмами з корекції емоційно-особистісних проблем [5, с. 26].

Анімалотерапевтичні сцени, ігри й вправи з використанням ролей, іграшок тварин й живих тварин та інсценування казок про тварин благотворно впливають на емоційно-вольову й рухову сфери дітей, розвивають їх пізнавальну сферу. В умовах тренінгу використовувалися методики та інструментарій спрямованої анімалотерапії, елементів арт-терапії, ігротерапії, музикотерапії. Було відмічено, що навіть звичайне спостереження за тваринами піднімало дітям настрій, викликало масу позитивних емоцій. Таке спілкування доставляло дошкільнятам, особливо тим, що мають схильність до проявів конфліктної поведінки, бажання працювати разом, знаходити позитивні рішення негативних проблем. Виявилось, що малята обирають тих тваринок, які схожі на них. Кішку обирали ті дошкільнята, хто бажав можливості отримати тепло та ніжність. Собаку – ті, хто мали подвійне ставлення до людей. Птахів обирали ті, хто хотів розширити можливості використання своєї мови. Морських свинок і кролів – ті, хто бажав відчувати владу над іншими (у таких дітей проявлялися деякі риси домінантності) [5, с. 27].

Використані вправи спрямовувалися на розвиток у дошкільнят здібності до сумісної роботи у колективі, спостережливості та зняття страху, самоконтролю. По закінченню курсу анімалотерапії і після проведення діагностики проявів конфліктної поведінки дітей, було виявлено, що відсоток зменшення проявів конфліктів у даній групі дітей пройшов більш успішно, ніж у групах, де цей метод не використовувався. Серед малюків спостерігався розвиток контактності, комунікабельності, активності й гармонійності у спілкуванні, ініціативності й успішної соціалізації. Зменшилася кількість дітей, які намагалися конкурувати між собою у прагненні домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому. Збільшився відсоток дітей, які намагалися разом виконувати певний вид діяльності, приходячи до такого рішення проблеми, що задовольняє обидві сторони. Тварини допомагали дітям вступати у спілкування з вихователями та ровесниками, полегшували процес злиття з новим соціальним оточенням. Завдяки отриманому в ході анімалотерапії почуттю співпереживання та емпатії, дошкільнята успішно включалися у групові психічні процеси. Отже, дійсно необхідно використовувати анімалотерапію, як допоміжний метод у комплексі з іншими психокорекційними методами психолога з психокорекції проявів конфліктної поведінки у дошкільників [5, с. 28].

Аналіз проблеми говорить, що отримані результати є актуальним джерелом сучасних психологічних досліджень особливостей розвитку особистості дошкільного віку. Вивчаючи саме цей віковий етап психолог потребує допомоги з психокорекції проявів конфліктної поведінки особистості. Підкреслимо, що анімалотерапія є однією з

надійних інновацій щодо навчально-виховного процесу у закладах дошкільної освіти з точки зору розвивального й особистісно орієнтовного підходу. Створення теоретичного та практичного підґрунтя для подальших конструктивних пошуків у сфері навчання й виховання дітей дошкільного віку є нагальною потребою у сучасному дослідницькому просторі.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 177 с.
2. Бернацька Л. В. Дослідження можливостей психокорекції агресивної поведінки дошкільників та розвитку їх творчих здібностей методом бібліотерапії / Бернацька Л. В. // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 95–104.
3. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: «Академия развития», 1996. – 208 с.
4. Салієнко М. Ш. Анімалотерапія. Основні лікувальні властивості домашніх тварин / М. Ш. Салієнко // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2014. – № 4. – С. 267–271.
5. Шавровська В. М. Анімалотерапія – оздоровлення і психологічна допомога дитині [Текст]: оздоровлення і психологічна допомога дитині / В. М. Шавровська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 6. – С. 26–29.

УДК 378.22.015.31:159.923.2:[165.242.1]

РОЗВИТОК ІНТЕРЕСУ ДО ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Яновська Т. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

yanovska71@gmail.com

Сучасні вимоги суспільства до підготовки кваліфікованих педагогічних працівників передбачають формування у студентів системи фахових і психолого-педагогічних знань, ознайомлення з широким колом новітніх наукових досягнень у цих напрямках. Без цього неможливе засвоєння суті та змісту сучасних педагогічних технологій і навичок їх практичного застосування безпосередньо у навчальному процесі. Розуміння сутності особистості дитини, її структури та закономірностей розвитку педагогом є запорукою розвитку формування його спрямованості на самостійний пошук

важливих проблем у професійній діяльності та шляхів їх оптимального розв'язку з урахуванням власного потенціалу і особливостей діяльності школярів.

Проте сьогодні однією з найактуальніших проблем залишається така оптимальна організація навчального процесу, у якій можна було б добитися розвитку інтересу до певної галузі знань, використовуючи складну цілісну структуру пізнавальної мотивації особистості. Передусім це стосується формування інтересу до психологічних знань у майбутніх учителів як запоруки їх подальшої успішної професіоналізації. Вплітаючи у контекст інтерактивного навчання проблеми і питання до студентів на перетині суттєвих для них інтересів, можна надати відчутного поштовху до активізації пізнавальних мотивів саме до сфери психологічних знань.

Цілями статті є: вивчення типових взаємозв'язків між пізнавальними інтересами, характерними для сучасних студентів педагогічних ЗВО; визначення таких інтересів, через активізацію яких можливе підсилення інтересу до психологічних знань у майбутніх учителів; окреслення шляхів розвитку пізнавального інтересу до психології у студентів на основі їх активної взаємодії у навчальному процесі.

Для забезпечення досягнення вищевказаних цілей було застосовано методику, запропоновану В. Хеннігом. Її зміст базується на таких теоретичних засадах: пізнавальні інтереси до різних галузей знань взаємопов'язані і взаємозалежні; реалізація особистістю певного інтересу є результатом взаємозв'язків різних пізнавальних інтересів; розвиток певного інтересу зазвичай супроводжується змінами у всій структурі пізнавальних спонукань.

Методика дослідження складається із 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, які належать до різних галузей. Перша з них становить собою галузь наукових знань. До неї відносяться інтереси до фізики, географії, біології та технічних наук. Друга галузь охоплює досить широкий спектр пізнавальних мотивів до суспільних знань, а саме: теорію пізнання, економічні знання, етику, політику та психологію. Третя галузь стосується культури і мистецтва й представлена інтересами до літератури, кіно, моди, легкої і класичної музики, спорту та подорожей.

У кожному із запропонованих студентам тверджень поєднуються інтереси, які належать до різних галузей знань. Досліджуваним пропонувалося вибрати серед цих поєднань ті, якими вони хотіли б займатися на практиці. Отримані дані дозволяють визначити низку особливостей пізнавальних інтересів студентів. Це кількість областей предметів, на які орієнтовані інтереси особистості. Окрім цього, методика також передбачає визначення широти зв'язків одного

інтересу з певною кількістю інших інтересів. Структурна позиція інтересів відображає їх центральне чи периферійне розміщення у складному взаємозв'язку пізнавальних мотивів.

До експериментального дослідження було залучено 200 студентів різних факультетів ПНПУ першого та другого курсів навчання, оскільки саме на цих курсах передбачено викладання психологічних дисциплін. Дослідження за методикою В. Хенніга супроводжувалося систематичним спостереженням та опитуванням студентів.

Отримані результати дозволяють виявити деякі суттєві характеристики структури інтересів студентської молоді: структура інтересів характеризується значною широтою, тобто у переліку обраних студентами інтересів представлено практично всі їх галузі; вдалося виявити певний статус інтересу до психологічних знань студентів у структурі пізнавальних мотивів. Він не займає чільної позиції, але посідає достатньо значуще місце серед інших інтересів молоді і становить 29% від загальної кількості виборів.

Для всього загалу опитаних студентів найсуттєвішими виявилися взаємозв'язки інтересу до психології з такими галузями, як політика (19%), теорія пізнання (16%), спорт (17%), подорожі (13%). Студентів цікавить роль особистості в історії та політичних подіях, психологічні передумови суспільних явищ, особливості й закономірності пізнання навколишнього світу та духовної сутності людини. Значним є також зацікавлення студентів особливостями життя людей на різних континентах та у різних країнах. Тому їх приваблюють етнопсихологічні дослідження, а також можливості подорожувати з метою вивчення побуту, ментальності і психологічних особливостей представників різних націй та спільнот, основ їх національних традицій, обрядів. Особливий інтерес студенти проявляють до тверджень, що відображають поєднання психології та спорту. Так, практично кожний сьомий студент серед опитаних виявив значну зацікавленість розвитком взаєморозуміння між людьми у командних видах спорту, можливостями самовдосконалення та саморегуляції у спортивній діяльності. Такі поєднання інтересів студентської молоді, безумовно, можуть бути питаннями для обговорення на семінарських та лабораторних заняттях з тематики загальної, вікової та педагогічної психології.

Окрім цього, вдалося виявити деякі суттєві відмінності у зв'язках інтересу до психології з іншими пізнавальними інтересами юнаків та дівчат.

Так, у юнаків було виявлено суттєвий інтерес до поєднання психологічних та технічних знань (питань про технічні засоби вимірювання психічних властивостей, організацію пізнавальної діяльності учнів та дорослих з допомогою сучасних технічних засобів). Тому для активізації інтересу до психологічних знань варто розглядати

з юнаками проблеми психологічних характеристик діяльності у системах «Людина – Машина» (наприклад, обговорюючи специфіку роботи школярів та дорослих з комп'ютером) або питання узгодження конструювання технічних новинок з особливостями пізнавальних процесів чи моторики людини. Окрім цього, для сучасних юнаків важливим виявився взаємозв'язок інтересу до психології з економічними знаннями. Як засвідчили результати опитування, їх цікавлять психологічні передумови ведення успішного бізнесу та здійснення вдалого менеджменту у педагогічній галузі. Такі питання можуть розглядатися у ході спеціально організованих виховних заходів (тренінгів, рольових ігор), підсилюючи загальний інтерес до психологічних знань.

Для дівчат суттєвим виявився взаємозв'язок інтересу до психології та моралі. Їх цікавить, передусім, етичний аспект застосування виховних впливів на особистість, взаємин учителя зі школярами та професійним середовищем. Підвищити їх інтерес до психологічних знань можуть завдання, які передбачають аналіз вчинків чи з огляду на їх відповідність моральним нормам поведінки. Окрім цього, дівчата набагато виразніше, ніж юнаки, виявляють поєднання інтересів до психології та літератури. Їх приваблює аналіз вчинків літературних героїв, їх переживань та характерологічних особливостей. Дівчатам також притаманне поєднання інтересу до психології і кінематографу, оскільки їм імпонує можливість ідентифікації з персонажем фільму і на основі цього - вирізнення його психологічних якостей. Варто зазначити, що студентки цікавляться також питаннями творчості письменників, кінематографістів, акторів. Розкриваючи специфіку такої діяльності, можна значно активізувати їх інтерес до психологічних знань. Варто зазначити, що розгляд вищевказаних проблем можливий у ході застосування широкого спектру інтерактивних засобів навчання студентів з урахуванням специфіки тематики навчального матеріалу та дидактичних цілей викладача.

Аналіз проблеми говорить про важливість застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, яка буде забезпечувати ефективність їх професійного зростання. Саме навчальна діяльність із застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити майбутніх фахівців до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови для підвищення мисленнєвої активності кожного та активно сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення колективного результату. При цьому слід зважати на те, що активізація пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих інтересів студентської молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході лекційних, практичних та

лабораторних занять з психології на основі взаємозв'язку вказаних мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу студентів до цього навчального предмету та усвідомлення його необхідності для подальшого професійного саморозвитку педагога.

Література:

1. Давидюк Н. М. Методика викладання психології : [навч. посіб.] / Н. М. Давидюк. – Чернівці : Технодрук, 2006. – 163 с.
2. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Київ : КНТ, 2014. – 262 с.
3. Панок В. Г. Психологічна служба вищого навчального закладу / В. Г. Панок, В. Д. Острова. – К. : Освіта України, 2010. – 230 с.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
5. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Shari L. Wilson – is a Doctoral Student in Educational Sustainability at the University of Wisconsin-Stevens Point and a Teaching Ecologist with Project Central (USA).

Jessica L. Gaffney – Ed.D., NCC, Alumni, University of Wisconsin-Stevens Point (USA).

Elizabeth Potter-Nelson – Ed.D., is a Faculty Assistant at the University of Wisconsin-Stevens Point (USA).

Ventura Maria – Free University of Bolzano (Italy).

Арюліна Марина Олександрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Баклицька Наталія Миколаївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Барда Світлана Іванівна – асистент кафедри педагогіки та психології початкової освіти Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка.

Беседа Поліна Сергіївна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Бігдан Ірина Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Болдижар Евеліна Антонівна – студентка Львівського національного університету імені Івана Франка.

Бочкар Анжеліка Володимирівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Булик Валерій Вадимович – аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Бурлай Ірина Анатоліївна – психолог відділу по роботі з персоналом державної установи «Божковська виправна колонія (№16)».

Буць Анастасія Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Вараксіна Анна Віталіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Васильєва Вікторія Олександрівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Веденєєв Дмитро Валерійович – професор кафедри арт-менеджменту та івент-технологій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Волошина Тетяна Анатоліївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Галка Ірина Михайлівна – вихователь Базилівщинського закладу дошкільної освіти «Ромашка».

Герасименко Ксенія Петрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Герасименко Ліна Віталіївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Гончарова Наталія Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Горгола Ірина Василівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Гутиря Маргарита Олександрівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Демчук Ольга Анатолівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дзюба Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дрозд Лариса Василівна – старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Жигайло Наталія Ігорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії політичних наук Львівського національного університету імені Івана Франка.

Забіла Діана Геннадіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ігнатєва Людмила Леонідівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ісак Людмила Василівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Калініченко Наталія Вікторівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Калюжна Юлія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Карпенко Анна Олександрівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Каценко Андрій Любославович – викладач кафедри анатомії Полтавського державного медичного університету.

Кірічек Віктор Володимирович – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Когут Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу інноваційної діяльності та міжнародних зв'язків, доцент кафедр психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Колеснікова Анастасія Володимирівна – практичний психолог КУ «Глобинський інклюзивно-ресурсний центр» Глобинської міської ради.

Колотій Юлія Олександрівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Комариста Надія Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кононова Марина Миколаївна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кравченко Ольга Данилівна – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кравченко Тетяна Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кузенко Валентина Юріївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кучма Тетяна Василівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Лазеба Євгенія Сергіївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Лавріненко Віталій Анатолійович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Лебединська Ганна Олександрівна – кандидат політичних наук, доцент Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Левус Роман Владиславович – студент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Литовка Володимир Вікторович – викладач кафедри анатомії людини Полтавського державного медичного університету.

Лук'янчик Олена Володимирівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Маданця Карина Григорівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Марченко Ангеліна Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мелешко Олена Віталіївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; молодший інспектор відділу нагляду і безпеки державної установи «Божковська виправна колонія (№16)».

Мельничук Майя Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Метельська Наталія Йосипівна – асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мирошник Олена Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мишко Надія Мирославівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мірзоян Вікторія Артурівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мотрій Олександр Сергійович – студент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Музичин Марія Дмитрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Муліка Катерина Миколаївна – методист Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського; аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ).

Непокупна Юлія Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Нижник Анна Анатоліївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Олефір Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Пелих Анжела Василівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Перетятко Лариса Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Пілюгін Андрій Валентинович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри анатомії Полтавського державного медичного університету.

Полянничко Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Прус Леся Володимирівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Пушко Євгеній Ігоревич – психолог Центру психічного здоров'я Комунального підприємства «Полтавська обласна клінічна психіатрична лікарня імені О. Ф. Мальцева Полтавської обласної ради», аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Рева Марина Митрофанівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Садчікова Олена Геннадіївна – аспірантка кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету (м. Костянтинівка).

Салімовська-Сушко Інна Іванівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Сап'ян Анастасія Миколаївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Свінцицька Наталія Леонідівна – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри анатомії Полтавського державного медичного університету.

Сівакова Марія Олегівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Скороход Ярослава Ігорівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Слущкий Ярослав Сергійович – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін Донбаського державного коледжу технологій та управління (м. Торецьк).

Сорока Владислав Володимирович – студент Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Тараненко Анна Валентинівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тесленко Марина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітов Іван Геннадійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітова Тетяна Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Фіялова Анастасія Василівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Харченко Анжела Станіславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Хоменко Вікторія Петрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Чайкіна Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Чайковська Ксенія Іванівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шевченко Анна Василівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шевчук Вікторія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шуляр Аліна Леонідівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Юдіна Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Яновська Тамара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ЗМІСТ

WINDOW OF OPPORTUNITY: CREATING A HOPEFUL FUTURE FOLLOWING THE COVID-19 DISASTER <i>Shari L. Wilson, M.A.; Jessica L. Gaffney, Ed.D., NCC ; Elizabeth Potter-Nelson</i>	3
ICLUSION AND ONLINE LEARNING IN THE MIDDLESCHOOL IN PANDEMIC TIMES (ITALY) <i>Maria Ventura</i>	7
СПЕЦИФІКА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ У РОДИНАХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ <i>Арюліна М.О., Музичин М.Д.</i>	8
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ З РІЗНИМ ТИПОМ ОСОБИСТІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ <i>Баклицька Н.М.</i>	12
РОЛЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ <i>Барда С.І.</i>	16
ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА <i>Беседа П.С.</i>	19
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Бігдан І.С.</i>	23
ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ВЗАЄМОДІЇ В ПОДРУЖНІХ СТОСУНКАХ <i>Бочкар А.В.</i>	27
ІНФОРМАЦІЙНИЙ СТРЕС СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я <i>Булик В.В.</i>	30

АНАЛІЗ ТА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Бурлай І.А.</i>	33
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЮНАКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ <i>Буць А.С.</i>	36
ЛОКУС КОНТРОЛЮ ТА РЕФЛЕКСИВНА РЕГУЛЯЦІЯ ПОВЕДІНКИ <i>Вараксіна А.В.</i>	40
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ <i>Васильєва В.О.</i>	43
ГІБРИДНІ ЗАГРОЗИ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ ТА ЇХ ВИВЧЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ СФЕРИ КУЛЬТУРИ <i>Ведєнєєв Д.В.</i>	47
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Волошина Т.А.</i>	51
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ <i>Галка І.М.</i>	56
ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЮ <i>Герасименко К.П.</i>	60
КОПІНГ-ПОВЕДІНКА НА РІВНІ СІМ'Ї: ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ <i>Герасименко Л.В.</i>	63
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ЮРИДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ <i>Гончарова Н.О.</i>	66

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАТЕВИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСМИСЛЕНOSTІ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ <i>Горгола І.В.</i>	70
ПРОБЛЕМА КРИЗИ ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Гутиря М.О., Кононова М.М.</i>	74
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ <i>Демчук О.А.</i>	77
ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ: ВІД СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ <i>Дзюба Т.М.</i>	81
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ <i>Дрозд Л.В.</i>	84
ДУХОВНІ АСПЕКТИ СТАВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ ДО КОРОНАВІРУС- 19 ТА КАРАНТИНУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ <i>Жигайло Н.І., Болдижар Е.А.</i>	87
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ <i>Забіла Д.Г.</i>	93
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ <i>Ісак Л.В.</i>	96
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАСТАНОВ ЮНАКІВ У КОМУНІКАЦІЇ <i>Калініченко Н.В.</i>	100
МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ СХИЛЬНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ <i>Калюжна Ю.І.</i>	104

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Карпенко А.О.</i>	108
COVID-19: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ І ОСМИСЛЕННЯ <i>Кірічек В.В.</i>	113
ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ <i>Колеснікова А.В.</i>	118
ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Колотій Ю.О.</i>	122
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ <i>Комариста Н.С.</i>	126
МОЖЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ВПЛИВУ ГЛИБИННИХ ІНІЦІАТИВ АКТИВНОСТІ НА САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ <i>Кононова М.М.</i>	130
ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ <i>Кононова М.М., Ігнат'єва Л.Л.</i>	136
ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ <i>Кравченко О.Д.</i>	139
РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ВЛАСТИВІСТЬ ПСИХОЛОГА <i>Кравченко Т.С.</i>	143
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ <i>Кузенко В.Ю., Кононова М.М.</i>	147

СТРЕС-ДОЛАЮЧА ПОВЕДІНКА СІМЕЙ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ <i>Кучма Т.В.</i>	151
ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ У ПРОЦЕСІ ТРЕНІНГУ <i>Лавріненко В.А.</i>	154
СТРУКТУРА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ: СУЧАСНІ ТА КЛАСИЧНІ ПІДХОДИ <i>Лазеба Є.С.</i>	158
ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА СПОВНЕНІСТЬ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ СЕНСУ ЖИТТЯ <i>Лебединська Г.О., Сорока В.В.</i>	162
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ <i>Левус Р.В.</i>	165
ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯЦІЙНОГО АСПЕКТУ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Лук'янчик О.В.</i>	168
ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Маданця К.Г.</i>	172
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЮНАКІВ <i>Марченко А.С.</i>	175
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ <i>Мелешко О.В.</i>	178
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ <i>Мельничук М.М.</i>	182
АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ <i>Метельська Н.Й.</i>	186

ВНУТРІШНЬОГРУПОВИЙ КОНФЛІКТ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ З РІЗНОЮ КОМПОЗИЦІЄЮ ЗА ОЗНАКОЮ СТАТІ <i>Мирошник О.Г.</i>	190
ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З БУЛІНГОМ <i>Мишко Н.М.</i>	193
ПСИХОТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ У РОБОТІ З БУЛІНГОМ У СУЧАСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ <i>Мишко Н.М.</i>	197
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ <i>Мірзоян В.А.</i>	201
НАУКОВА ШКОЛА ПСИХОЛОГІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ <i>Моргун В.Ф.</i>	204
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ <i>Мотрій О.С.</i>	210
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МАЛОЇ ГРУПИ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ <i>Муліка К.М.</i>	214
ПРОБЛЕМА ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ <i>Непокупна Ю.С.</i>	218
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ <i>Ниженник А.А.</i>	222
ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННСВОГО РОЗВИТКУ <i>Олефір О.І.</i>	226

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЮНАКІВ ІЗ ПЕРЕВАЖАННЯМ РІЗНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'Ї <i>Пелих А.В.</i>	229
ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ <i>Перетяцько Л.Г., Тесленко М.М.</i>	233
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ <i>Полянничко О.М., Єланська Д.В.</i>	236
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СПАДЩИНИ А.С. МАКАРЕНКА <i>Примакова В.В.</i>	239
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ <i>Прус Л.В.</i>	241
ПСИХОДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА «THE FANTASY QUESTIONNAIRE» (FQ) ЯК НОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИВЧЕННЯ УЯВИ <i>Пушко Є.І.</i>	245
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФОРМА ЖИТТЄСТВОРЕННЯ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ <i>Рева М.М.</i>	248
КОПІНГ-РЕСУРСИ ЯК СКЛАДОВА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК, ЯКІ МЕШКАЮТЬ У ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ <i>Садчікова О.Г.</i>	251
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ <i>Салімовська-Сушко І.І.</i>	254
ТРУДНОШІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ <i>Сап'ян А.М.</i>	256

ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ ЩОДО ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ <i>Свінцицька Н.Л., Козут І.В., Каценко А.Л., Литовка В.В., Пілюгін А.В.</i>	260
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ <i>Сівакова М.О.</i>	264
РОЛЬ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ <i>Слуцький Я.С.</i>	266
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ <i>Тараненко А.В.</i>	269
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ЛІДЕРСТВА <i>Тесленко М.М., Метельська Н.Й.</i>	273
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ <i>Тесленко М.М., Скороход Я.І.</i>	276
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Тесленко М.М., Шуляр А.Л.</i>	280
МЕТОДИ НЕЙРОКОГНІТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КРЕАТИВНОСТІ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ <i>Тітов І.Г.</i>	284
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ <i>Тітов І.Г.</i>	288
СУЧАСНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ВИВЧЕННІ ЦІНІСНО-СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ <i>Тітова Т.Є.</i>	291

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ <i>Тітова Т.Є.</i>	295
ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ <i>Фіялова А.В.</i>	298
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Харченко А.С.</i>	302
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНОГО КУРСУ <i>Хоменко В.П.</i>	305
ПРОФЕСІЙНИЙ АУТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ <i>Чайкіна Н.О.</i>	309
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ <i>Чайковська К.І.</i>	312
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ» І ТА ІV КУРСІВ ДО ЗДОРОВ'Я <i>Шевченко А.В.</i>	316
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ З РАС <i>Шевчук В.В.</i>	319
АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ <i>Юдіна Н.О.</i>	323
ОСОБЛИВОСТІ АНІМАЛОТЕРАПІЇ В ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Яновська Т.А.</i>	325

РОЗВИТОК ІНТЕРЕСУ ДО ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ <i>Яновська Т.А.</i>	329
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	334

Наукове видання

**СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ
ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ**

**Збірник наукових матеріалів
Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції**

27-28 квітня 2021 року

Відповідальний за випуск – Дзюба Т.М.

**За зміст публікацій та автентичність цитат
відповідальність несуть автори.**

Наукові матеріали друкуються за авторськими варіантами.

Електронна копія збірника наукових матеріалів
безкоштовно розміщена в електронному каталозі бібліотеки ПНПУ
імені В.Г. Короленка та Інституційному репозитарії ПНПУ
імені В.Г. Короленка