

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ТОВАРИСТВО ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ

КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД

МАТЕРІАЛИ
II МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23-24 ЖОВТНЯ 2015 РОКУ



ХАРКІВ – 2015

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ТОВАРИСТВО ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ**



**КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ
ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ:
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД**

**МАТЕРІАЛИ
ПІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

23-24 жовтня 2015 року

УДК 159.9 (075)

ББК 88

Редакційна колегія:

Хомуленко Т.Б. (відповідальний редактор), доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедру практичної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Кузнєцов М.А., доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Сльчанінова Т.М. (відповідальний секретар), кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди

*Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
протокол № 5 від 28.08.2015 року*

Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, (Харків, 23–24 жовтня 2015 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. — Харків: Вид-во «Діса плюс», 2015. — 348 с.

ISBN 978–617–7064–78–6

У збірнику представлено матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід” за наступними напрямками: культурно-історичний підхід та сучасна наука про людину; психологічні характеристики повноцінного функціонування людини та вищі психічні функції; розвиток особистості та психологічна феноменологія здоров’я; психологія тілесності та психотерапія; психологія діяльності та практика успішного функціонування професіонала; актуальні медико-психологічні проблеми повноцінного функціонування людини та сучасне суспільство; соціокультурні виміри екологічної психології та проблеми повноцінного функціонування людини; стійке суспільство як фактор повноцінного функціонування людини; актуальні проблеми психолінгвістики: культурно-історичний підхід.

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

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

Матеріали друкуються в авторській редакції.

УДК 159.9 (075)

ББК 88

ISBN 978–617–7064–78–6

© Колектив авторів, 2015

© Сльчанінова Т.М. (оформлення, Ψ-емблема), 2015

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

II МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ “КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД”

Співголови організаційного комітету:

Академік НАПН України,
доктор педагогічних наук,
професор, ректор Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г. С. Сковороди, Заслужений
працівник освіти України

Академік НАПН України, доктор
психологічних наук, професор, директор
Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, дійсний член Міжнародної
ради психологів (США), дійсний член
Європейської академії природних наук
(Германія, Ганновер), академік АНВО
України

Прокопенко Іван Федорович

Максименко Сергій Дмитрович

Заступники голів:

Андрущенко Олена Анатоліївна – доктор філологічних наук, професор,
перший проректор Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (Україна).

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології Харківського національного
педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, академік Академії наук вищої
освіти України, керівник Харківського відділення Товариства психологів
України (Україна).

Члени організаційного комітету:

Барбер Джон – професор Королівського коледжу Кембриджського
університету (Англія).

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна – доктор психологічних
наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Україна).

Сльчанінова Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (Україна).

Коваленко Денис Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету міжнародних освітніх програм Української інженерно-
педагогічної академії (Україна).

Кочарян Олександр Суренович – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Україна).

Кузнєцов Марат Амірович – доктор психологічних наук, професор
кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (Україна).

Меднікова Ганна Ігорівна – кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Україна).

Панкалла Анджей – доктор психологічних наук, професор кафедри психології університету Адама Міцкевича (Познань, Польща).

Поденко Антон Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Україна).

Сергєєва Тетяна Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувача кафедрою іноземних мов Харківського національного університету будівництва та архітектури (Україна).

Фестеу Дорин – доктор філософії (PhD), факультет дизайну і медіа менеджменту, Бакінгемширський новий університет (Бакінгемшир, Англія).

Фоменко Карина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Україна).

ЗМІСТ

Секція 1. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ТА СУЧАСНА НАУКА ПРО ЛЮДИНУ

Pankalla Andrzej. The shaping power of myth in man's search for psycho-cultural identity: the contemporary mythological metisage (syncretism) of the quiche maya people in a real psychology perspective.....	14
Бочелюк В.В. Психологічні особливості організаційної культури в умовах соціальних змін	14
Брага О.В. Ідея життя як базовий механізм життєреалізації.....	15
Гарагуля М.М. Етнокультурні особливості менталітету українського, італійського та китайського етносів	16
Єрмакова Т.С. Школа як один із соціальних інститутів формування культури здоров'я школяра	17
Ломакін Г.І. Вікові періоди та кризи розвитку дорослої людини в контексті культурно-історичного підходу	18
Luparenko S.Ye. Culturological approach to investigation of problems of childhood and children's development.....	20
Моляко В.О. Технотронно-інформаційний вектор в бутті сучасної людини	21
Попович О.В. Культурологічна дескрипція креативного потенціалу особистості	25
Старагіна І.П. Культурно-історичний вимір в аналізі сценічної творчості дітей молодшого шкільного віку	26
Тищенко Л.В. Інтерес як базовий чинник життєздійснення	27
Khomulenko T.V. Psychosomatic approach towards problems of developmental psychology	28

Секція 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ТА ВИЩІ ПСИХІЧНІ ФУНКЦІЇ

Бровченко А.К. Проблема системостворюючих факторів в психології та усвідомлення осмисленості життя у їх визначенні	30
Бужинська С.М. Модально-специфічна пам'ять як фактор успішної пізнавальної діяльності молодшого школяра	32
Войтенко О.В. Регулятивне функціонування пам'яті як основа вербальної креативності.....	33
Волков Д.С., Ноздрін С.В. Сучасні дослідження індивідуально-психологічних детермінант когнітивної продуктивності	35
Волошин Т.Б., Козьявкін В.И. Реабілітація дітей с аутизмом по системі інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації (СИНР).....	36
Гант О.Є., Малик Я.К. Формування ефективної міжособистісної взаємодії спортсменів бальних танців 7-10 років	37
Генералова О.М. Прикладні аспекти дослідження полезалежності / полнезалежності як параметра когнітивного стилю особистості.....	39
Гордиевич М.С., Козьявкин В.И. Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации в.и. козявкина – инновационный подход к реабилитации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	40
Ельчанинова Т.Н. Уровень развития внимания как когнитивный фактор полноценного функционирования человека	42
Занка Е.В. Смысловое чтение первоклассников: игровые упражнения.....	44
Zozul' T. Analysis of the relationships in married couples with a significant age difference	46

Кордонец В.В. Психологічний аналіз вивчення сенсомоторики особистості на ранніх етапах онтогенезу.....	48
Корчакова Н.В. Когнитивные аспекты просоциального поведения личности	49
Крупичко V. Psychological aspects of programmed sensory deprivation	50
Кузнецов М.А., Козуб Я.В. Доминирующие эмоциональные переживания у студентов в вузе в связи с особенностями имплицитных теорий интеллекта и личности.....	50
Кучманч І.М. Психологічний аналіз регенеративної функції сім'ї	53
Лавріненко В.А. Особливості проявів кризи у ціннісно-смісловій свідомості підлітків-неформалів.....	54
Levanidova Yana. The hermeneutic approach to the research of the interaction between the preferences in the personal choice of clothing style and peculiarities of a character.....	56
Могильова Н.М. Аналіз комунікативного компоненту самосвідомості як загальнопсихологічної категорії	58
Мороз М.О. Стратегії поведінки щодо домінуючого параметру перфекціонізму особистості.....	59
Nosenko E.L., Sokur A.V. the role of the dispositional proneness to forgiveness in reducing helplessness under unfavorable life conditions.....	60
Носенко Е.Л., Аршава І.Ф., Носенко Д.В. Зміст і складові компоненти феномену повноцінного функціонування суб'єктів навчальної діяльності	61
Олефір В.О. Інтелектуально-особистісний потенціал як передумова саморегуляції	62
Павленко О.В. Структурно-функціональна модель життєвого досвіду у побудові перспективи власного життя	64
Прахова С.А. Психологічні детермінанти виникнення фрустраційних станів.....	65
Саврасов М.В. Проблеми та перспективи психологічного дослідження креативності особистості студента вищого навчального закладу.....	67
Свинаренко Ю.В. Особливості міжособистісних стосунків у дівчат з різним типом прихильності до матері у дитинстві	69
Старинская Н.В. Творческая направленность самоактуализации подростков.....	70
Токарева Н.М. Моделювання психологічного простору підлітків у вимірах несталого суспільства	72
Федорова В.В., Фролова Є.В. Психологічні особливості функціонування креативності та інсайту у старших школярів.....	74
Fishchina A. The phenomenon psychological penetration in modern psychology	76
Фоменко К.І. Губристична мотивація особистості суб'єкта навчальної діяльності у виші	76
Шевченко Є.В. Взаємозв'язок життєстійкості та психологічного благополуччя особистості.....	77
Шестопалова Л.Ф., Кожевнікова В.А., Бородавко О.О. Особливості розвитку основних психічних функцій у дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності.....	79

Секція 3. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я

Dorin Festeu. The relationship between physical exercise and depression in older adults.....	81
Бабатіна С.І. Емпіричне дослідження дитячо-батьківських відносин підлітків у сучасній сім'ї	83
Балушок М.В. Внутрличностный конфликт как фактор развития личности	84
Бідюк І.А. Психологічне здоров'я особистості як суб'єкта педагогічного	

процесу.....	85
Била И.Н. Детская творческая конструкторология (ДеТКа) – программа развития детского творчества	87
Брюханова Н.О. Розвиток особистості інженера-педагога як ключове завдання сучасної вищої освіти	88
Василевська О.І. Психічне здоров'я сучасної людини і духовність.....	89
Вецпер Ю.С. Іntenціональна спрямованість як чинник формування внутрішньої картини здоров'я у осіб з обмеженими функціональними можливостями	90
Давоян Є. Е. Найвні моделі психологічного розвитку аутистів.....	91
Даниленко Н.В. Стрес та стресостійкість в житті студентів	93
Девіс Л.А. Особливості впливу афективно-особистісних зв'язків з дорослими на психічний розвиток особистості в умовах психічної депривації	95
Джаббарова Л.В. Проблема психологічного благополуччя сучасної студентської молоді.....	97
Дзюба Т.М. Аналіз факторної структури опитувальника «Ризику професійного здоров'я».....	99
Дроботун О.С. Забезпечення психологічного здоров'я студентів як напрям діяльності психологічної служби ВНЗ	101
Егорова Е.Б., Кизим А.С., Простакова А.В. Особенности проявления взаимосвязи поведенческих и соматических нарушений в юношеском возрасте	102
Заика Е.В. Речедвигательные механизмы чтения первоклассников: игровой тренинг	104
Зотова Л.Н. Психологическое здоровье студентов и роль жизнестойкости в его сохранении.....	106
Іонова О.М. Вальдорфський підхід до збереження здоров'я молодшого школяра ..	107
Колешко Ю. М. Обґрунтування дослідження взаємозв'язку прокрастинації з академічною успішністю та виявленням часової спрямованості особистості.....	108
Колчигіна А.В. Особливості емоційних переживань студентів з різним профілем копінг-стратегій в ситуаціях оцінювання знань	110
Конопельцева О.Г. Погляди відомих французьких науковців на проблему соціалізації дитини.....	111
Кормишев М.В. Особливості впливу соціальної ситуації розвитку вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів на рівень мотивації учіння	112
Корольова Н.В. Здоров'язберігаючі технології в навчально-виховному процесі.....	114
Кочарян И.А. Коррекция и настройка системы эссенциальной саморегуляции человека	115
Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Доценко А.Ю. Особенности психокоррекционной работы с девушками с синдромом «эмоционального холода».....	117
Лисенко Л.М. Емоційний інтелект, як показник розвитку особистості.....	118
Локтаева С.А. Целостное изучение свойств личности ребенка в семье военнослужащего	120
Максименко С.Д. Прогнозування та внутрішні лінії психічного здоров'я особистості.....	121
Малихіна О.А. Основні підходи до розуміння феномену самоповаги.....	122
Малихіна О.Є. Формування здорового способу життя молоді: виховний потенціал реклами.....	124
Maliuga A.V. The constructive use of teenagers' computer (gaming) addiction	126
Меднікова Г.І. Особливості розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості у студентському віці	128
Mkrtychyan K.O. The influence of the fairytale therapy on decrease of the level of anxiety of suggestive teenagers	130
Нестеренко М.О. Психічна травма в дитинстві та її роль в розвитку особистості ...	132

Приходько Н.В. Психосоматичні феномени норми як об'єкт уваги дитячого психолога	134
Резникова Е.А. Место адаптации в континууме «здоровье – болезнь»	135
Свіденська Г.М. Особливості прояву почуття прихильності у дітей в прийомній сім'ї.....	137
Сергеева І.В. Емоційно-особистісні прояви молодших школярів з різним рівнем навчальної успішності	139
Сіданіч І.І. Психологічні характеристики духовного здоров'я студентської молоді.....	140
Степаненко Л.В. Особливості уявлень юнаків та дівчат про майбутніх шлюбних партнерів.....	144
Ткачева Е.Н. Влияние гуманистического подхода в воспитании на психическое здоровье человека.....	146
Хезун О.М. Професійно важливі якості особистості в системі профвідбору	148
Штефан Л.В. Здоров'язберігаючі технології у сучасній освіті.....	148
Яковенко О.К., Гришко А.А. Вікові особливості психосексуальної сфери дівчат	150

Секція 4. ПСИХОЛОГІЯ ТІЛЕСНОСТІ ТА ПСИХОТЕРАПІЯ

Андрійченко О., Бужинська С.М., Хлівняк К. Наративний підхід у працях М. Уайта та К. Гроссмана.....	152
Бондар К.В. Саморефлексія тілесного потенціалу молодшої жінки	153
Великодна М.С. Аналіз референції висловлювань у клієнтському запиті (на матеріалі психотерапевтичного кейсу).....	154
Данилов А.С. Диссоціація як спосіб психического воздействия. Код «Моны Лизы»	155
Дейниченко Л.М. Психотренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів	156
Кохно В.В., Кривонос Т.В., Шукалова О.С. Розвиток психології тілесності у рамках психотерапії	158
Кочарян А.С., Барінова Н.В., Кочарян С.А. Аффективная сфера психосоматического больного	159
Лисеная А.М. Механизмы преодоления психической травмы	162
Мороз Р.А. Феномен вторинної травматизації фахівців, що працюють з психотравмою.....	164
Чеботова Я.В., Олійник Т.О. Навчально-методичні засоби для дітей з особливими освітніми потребами.....	165

Секція 5. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРАКТИКА УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛА

Batenkova A.A. Psychological and pedagogical mistakes in soviet films of school subjects on the example of the film “we'll live till monday”	167
Білик О.М. Етнопсихологічні особливості іноземних студентів у процесі соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.....	169
Большакова А.М. Особистісний потенціал та суб'єктивна успішність професійного становлення студентів під час навчання у ВНЗі.....	170
Боченок В.Й. Особливості впровадження інформаційних ресурсів в управлінні навчальними закладами	171
Бреус Ю.В. Розвиток емоційного інтелекту як умова успішної діяльності сучасного керівника закладу середньої освіти	172
Василенко І.С., Павлик О.М. Особливості психоемоційних станів студентів-	

спортсменів.....	173
Вдовіченко О.В. Розробка комплексної система профілактики та корекції деструктивного ризику.....	174
Вербова Ю.В. Розвиток особистості майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	175
Гайдук Г.А. Смысловая регуляция личности та її механізми.....	176
Garonenko L.O. Model of reflexive and subjective readiness of psychology student to professional interaction.....	178
Гога Н.П. Некоторые личностные особенности восприятия времени современными студентами.....	180
Gorbachova O. Yu. The study of professional identity of students majoring in double specialties.....	181
Горещька А.М. Психологічні особливості професійної діяльності суддів.....	182
Грицук О.В. Стиль педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів та емоційний стан студентів.....	184
Грінченко О.М. Характеристика психологічного наратива образу професійного майбутнього у студентів-психологів на ранньому етапі навчання у ВНЗ.....	185
Гулий Ю.І., Научитель О.Д. Роль чинника креативності в успішності вирішення завдань творчого характеру студентами (як майбутніми фахівцями).....	186
Гура Т.В. Психологічний аналіз інженерної діяльності.....	188
Даніліч-Скакун А.А. Особливості динаміки професійної адаптації майбутніх педагогів упродовж навчання.....	189
Дзвінчук Ю.В. Рефлексія в професійній психології: аналіз і можливості вивчення.....	190
Дметерко Н.В. Викривлення рефлексивного мислення та детермінанти їх виникнення.....	192
Добренко І.А. Деякі методологічні основи становлення особистості в професійній психології.....	194
Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність викладача вишу.....	195
Друзь В.О. Емпатія, як один із важливих компонентів особистості практичного психолога.....	196
Євдокимова Н.О. Соціокультурний портрет сучасного правника.....	198
Задіранова Г.В. Методологічні основи концепції формування антиципації професійного майбутнього педагога.....	199
Золотухіна С.Т. Кафедра в системі професійної підготовки фахівця.....	201
Казар'ян П.А. Практико орієнтована волонтерська діяльність майбутніх психологів.....	202
Калюжна І.П. Проблема професійного самовизначення старшокласника: теоретичний аспект.....	204
Кіян Л.В. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі психології.....	205
Клименко Ю.О. Особливості реалізації особистості вчителя в професійній діяльності.....	206
Коваленко О.Е. Діяльнісний підхід як основа підготовки компетентного інженера-педагога.....	208
Ковальова І.Б. Особливості використання методів саморегуляції фахівцями ОРП ДСНС України.....	209
Ковальська В.С. Психологія професіоналізму управлінської діяльності.....	211
Костикова О.В. Профессиональные аспекты функционирования студентов-педагогов сферы искусства.....	212
Крупенко О.В. Професійна самореалізація як показник успішності.....	214
Кузікова С.Б. Дослідження параметрів моделі фахівця-професіонала.....	216

Кутєпова-Бредун В.Ю. Вплив особистості на успішність у музичній діяльності.....	218
Кучинова Н.М. Дослідження комунікативного компонента креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів.....	219
Лебідь Н.К. Стресостійкість керівника закладу середньої освіти як чинник успішної управлінської діяльності	220
Леженіна Л.М. Особливості оцінки організаційної культури слідчими Служби безпеки України з ризиком виникнення професійної деформації	221
Лісена Т.О. Професійно важливі якості особистості майбутніх психологів як передумова успішної професійної діяльності.....	224
Lukeyanova K. A. Social intelligence as a component of professional competence of a social teacher.....	225
Лучанинова Н.В. Роль психологических факторов в успешном трудоустройстве выпускников вузов.....	226
Лушина Т.А. Проблема психологической структуры профессионального самосознания у студентов современного технического университета.....	228
Макаренко Н.М. Контекстне навчання як процес динамічного руху до практичної діяльності студентів	228
Мамічева О.В. Психологічний аналіз успішної професійної діяльності викладачів вищої школи в освітньому процесі.....	230
Метельська Н.Й. Становлення професійної самосвідомості як складова професійного самовизначення майбутнього педагога.....	231
Miroshnyk Z.M. Role structure of a personality in phenomenology of professional competence of a practical psychologist.....	233
Mihajlenko O.Ju. The role competence in the system for significant qualities of practical psychologist.....	234
Мишко Н.М. Особливості ціннісно-сміслового аспекту професійного становлення майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту	235
Мовчан Я.О. Структура професійної соціалізації студентів інженерних спеціальностей.....	237
Мойсеєнко Р.М. Психологічна компетентність як фактор ефективного функціонування особистості сучасного педагога.....	238
Моргун В.Ф. Толерантність як умова успішного функціонування професіонала	239
Московченко А.А. Дослідження складових в структурі особистості у студентів-менеджерів.....	241
Нікітіна О.П. Особливості організації та проведення навчальних тренінгів з психології грошей для студентів-практичних психологів.....	242
Nikolaenko A.E., Surhai D.V., Shukalova O.S. Psychological portrait of the ideal teacher and practice of professional's successful functioning.....	243
Nikonenko S.S. Non-verbal behavior: problems of the interpretation.....	244
Носко Л.А. Здатність до рефлексії як професійно важлива якість	246
Остапчук О.Є. Розвиток особистості вчителя в процесі авторського проектування педагогічних систем.....	247
Підбуцька Н.В., Богдан Ж.Б. Особливості життєвої задоволеності інженерів у процесі професіоналізації.....	249
Поденко А.В. Якість особистості організатора в учнів старшого шкільного віку	250
Попова Г.В., Милорадова Н.Э. Алгоритм создания колоды ассоциативных метафорических карт	252
Portyanko A.A. The study of "burnout" in the process of pedagogical activity	253
Романовський О.Г. Про деякі спостереження в ідентифікації зарубіжної та вітчизняної психології лідерства	255
Савицька О.В., Кутіщенко В.П. Психологічні особливості виникнення і подолання професійних криз педагогами та психологами	256

Ситнік С.В. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії.....	257
Скворчеська Є.Л. Шляхи та засоби розвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.....	258
Скрипник Н.Г. Теоретичні підходи до проблеми професійної самосвідомості практичного психолога.....	259
Solodukhova O.H. The process of self-attitude as a stage of general development of personality of a professional.....	261
Столярчук О.А. Роль самосвідомості майбутнього фахівця у формуванні його професійного універсуму	262
Stulika H. Peculiarities of formation of foreign language competence of future psychologists at the modern stage of society development	264
Talash I.O. Development of role competence of a teacher-philologist	265
Тиньков А.М., Литвинова В.Я. Определения пропускной способности человека-оператора	266
Ткачов С.І., Ткачова Н.О. Аутопсихологічна компетентність як складова професійної готовності майбутнього фахівця	267
Турчак О.М. Аналіз теоретичних підходів до корекції тривожності.....	268
Хілько С.О. Толерантність до ситуацій невизначеності у діяльності психологів.....	270
Черкашин А.І. Дефініція "професійна індивідуальність" у працях вітчизняних та зарубіжних вчених	271
Чміль Н.С. Психологічний аналіз мотивації діяльності священика.....	272
Shayda A., Shayda N. Features professional thinking of future teachers	274
Shapoval I.M. Psychological factors of formation of professional identity of psychology students	275
Shymko I.M. Independent work as a key factor of socialization of personality of university students.....	276
Штученко І.Є. Особливості самоактуалізації студентів технічних спеціальностей із різною кар'єрною спрямованістю	277
Якименко А.В. Особистісна активність як чинник формування професійної готовності майбутніх фахівців	278

Секція 6. АКТУАЛЬНІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ТА СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Абсаямова Л.Н. Социально-психологические детерминанты нарушений пищевого поведения в современных условиях.....	280
Безмертний О.В., Маркова М.В. Психологічні аспекти переїдання: тенденції сучасної допомоги.....	281
Борисова А.О. Оптимізація картини світу та успішність міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.....	283
Габелкова О.Е., Луценко Е.Л., Венгерова Е.М. Особенности поведения лиц молодого возраста при ухудшении здоровья.....	284
Даниленко Н.В. Особливості рис характеру вагітних жінок	286
Жарикова С.Б. К Проблеме организации психологических служб в лечебных учреждениях	288
Жидко М.Е., Долгополова Е.В., Фаворова Е.Н. Образ психотравмы в современном информационно-коммуникативном пространстве Украины.....	289
Жидко М.Є., Калайтан Н.Л. Психологічні наслідки локальних військових конфліктів	290
Гльіна Ю.Ю. Психологічні аспекти задоволеності шлюбом подружніх пар.....	292
Кобзєва Ю.А. Психологічні особливості тютюнозалежних із різними копінг-	

стратегіями як актуальна медико-психологічна проблема	294
Кондрацька Л.В., Людогоська О.М., Соколова В.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій	296
Кузнєцова М.М. Діяльнісні, особистісні та міжособистісні фактори харчової поведінки у студентів	297
Кузьминова С.В., Стеблянко Е.А. Влияние аборта на психологическое здоровье человека.....	299
Лушин П.В. Подготовка андрагогов и практикующих психологов в условиях неформального образования (Всеукраинская ассоциация экологической помощи)	302
Markova M. V., Mukharovska I. R. Psychological help in oncology: justification and prospects.....	303
Марута О.С. Особливості сприйняття подій життєвого шляху у хворих з різними формами невротичних розладів.....	304
Мельничук М.Г. Деадаптація та психосоціальні розлади, обумовлені психотравмою міграції: діагностичні критерії	305
Моргун В.В. Медико-психологічні характеристики сімейних пар, в яких чоловіки страждають на передчасну еякуляцію.....	307
Орап М.О. Характеристики синтагм у дослідженні мовленнєвого досвіду особистості.....	309
Туркова Д.М. Проблемы практической психологии в организации и обеспечении паллиативной помощи.....	310
Чаркіна О.А. Специфіка корекційно-профілактичної роботи зі студентками-матерями	311
Шестопалова Л.Ф., Бородавко О.О. Роль довіри до лікаря в процесі формування комплайенсу хворих на психічні та неврологічні розлади.....	314
Шестопалова Л.Ф., Кожевнікова В.А., Бородавко О.О. Основні умови формування та функціонування комплайенсу хворих на неврологічні та психічні розлади	315

Секція 7. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ

Варава Л.А. Міфологізація сімейних розповідей як особливість організації образу життя особистості	318
Галата О.С. Психологічні детермінанти шкільних страхів у підлітковому віці	319
Дорошко І.І. Біографічний метод : історичний вимір родинного життя	319
Кулікова А.О. Соціальні проблеми в життєдіяльності людини	320
Morgunova N.S., Rezvan O.A. Organization of self-study of students: psychological aspects	321
Ranova K.D., Serdyuk D.S., Shukalova O.S. The problem of aggressive behavior.....	322
Пугачова В.М. Суб'єктність як особистісне новоутворення в важкій життєвій ситуації.....	323
Улігіч Ю.О. Сформованість образу майбутнього як фактор організаційної діяльності особистості	324
Yurina Y.I. Specific of alexithymia in future psychologists: diagnostics and correction	325
Ябурова О.В. Оптимізація психолого-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів.....	326

Секція 8. СТІЙКЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ФАКТОР ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ

Жванія Т.В. Психологічні аспекти вимушеної міграції: у пошуках стратегій

стійкого розвитку	329
Жульова А.О. Довіра в структурі подружніх відносин.....	330
Кревська О.О. Політична компетентність особистості як запорука повноцінного функціонування суспільства	331
Кривоконь Н.І., Сила Т.І. Психологія соціальної роботи та сталий розвиток: «глобальний» простір територіальної громади	334
Радіонова І.О. Креативність людини як ресурс розвитку міста: у пошуках стратегій сталого розвитку.....	336
Sedykh K. Research of representation of social and political crisis in the public consciousness of ukrainian citizens.....	337
Filts O.O. Freedom and ‘information slavery’	337
Шейко А.О. Взаємозв’язок між стійкістю особистості та суспільства	338
Щербакова Н. М. Сутнісні особливості сучасних підлітків.....	339

Секція 9. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД

Бурейко Н.О. Порівняльний аналіз показників рівня володіння видами мовленнєвої діяльності у студентів-білінгвів мовних спеціальностей з різними типами білінгвізму	341
Gordienko-Mytrofanova I.V., Sukhan V.A. Playfulness: reality of linguistic consciousness	342
Підчасов Є.В. Мова і мислення людини: парадокси взаємообумовленості.....	343
Chernovaty L. The psycholinguistic basics of the pedagogic grammar theory	345

Секція 1. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ТА СУЧАСНА НАУКА ПРО ЛЮДИНУ

Andrzej Pankalla, PhD,

Associate Professor at Adam Mickiewicz University, Poznań/Poland

THE SHAPING POWER OF MYTH IN MAN'S SEARCH FOR PSYCHO-CULTURAL IDENTITY: THE CONTEMPORARY MYTHOLOGICAL *METISAGE* (SYNCRETISM) OF THE QUICHE MAYA PEOPLE IN A REAL PSYCHOLOGY PERSPECTIVE

The presentation forms the Expedition Report of the "Guatemala 2015" Scientific Expedition which was a continuation of the Expedition "Lacandon 1993" (A. Pankalla/J. Żmizdiński) that served as an introduction to the research on psycho-mythology of the contemporary Maya People from Yucatan. Proposed expedition covered and extended over Guatemala and Quiche Maya People. The aim of it was to investigate the following research question: What are the cultural pictures and psychological (experienced) consequences currently caused in the autochthonic descendants of the Quiche Maya people by the mythological/religious *metisage* of various elements from Christian faith and endemic, pre-Columbian beliefs? Presentation is focused on two chosen kinds of lymphatic rituals (living cult) connected with: Maximon (San Simon) Religion and contemporary Quiche Maya beliefs from Chichicastenango region of Guatemala. A hot/raw footage from the expedition (a documentary/news film *in statu nascendi*) will be presented/discussed during the presentation using authorial Real Psychology perspective. Analysis and interpretation of footage will be proposed using the Connotation Analysis (a research method developed by a cultural psychologist E. Boesch adapted as a "Phantasm-/Mythanalysis" method by A. Pankalla). This will deepen the psychological knowledge on the subject of shaping of human psycho-cultural identity, including development of a religious identity (personal phantasms in the context of cultural myths transformation), as well as the power and importance of myths, ideas existing never and nowhere, but always true and actual, because of their psycho-cultural reality: for the whole communities as well as the individual psychè.

Head of expedition: Andrzej Pankalla (PhD), Associate Professor at Adam Mickiewicz University in the Department of Psychology Poznań/Poland, a cultural psychologist with an exploration experience: a coordinator and/or participant in research expeditions as well as an author of many research projects/books/articles – Mexico, Guatemala, Ecuadorian Amazon, African countries, Buryatia (Siberia), Thailand, North Korea, China etc.

В.В. Бочелюк

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Дослідження організаційної культури визначається її впливом на ефективність роботи працівників, їх задоволеністю роботою в даній сучасній організації. Проблема в тому, що з одного боку організаційна культура впливає на поведінку персоналу, з іншого, робітники по-різному сприймають організаційну культуру в умовах соціальних змін, у них формуються різні уявлення про організаційну культуру. Від уявлень, які склалися у працівника залежить його ставлення до роботи та організації взагалі. Особливості уявлень можуть бути пов'язані із особистісними характеристиками співробітників, минулим досвідом, ситуацією, що склалася.

Проблеми дослідження організаційної культури актуальні на протязі багатьох десятиріч, але й досі немає одностайності щодо визначення цього поняття. Культура вивчається декількома науковими дисциплінами в кожній з яких феномен досліджується та інтерпретується різним чином. Культура від латинського *cultura* – оброблювання, виховання, освіта, розвиток, шана – специфічний спосіб організації та розвитку людської

життєдіяльності, представлений в продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм, та закладів, в духовних цінностях, в сукупності ставлення людей до природи, між собою та до самих себе.

В сучасній літературі домінують три теоретичні підходи до вивчення організаційної культури: символічний, когнітивний, цілісний. Символічний підхід передбачає, що зміст та інтерпретація того, що відбувається в організації важливіше ніж дійсність. Нестабільність та невизначеність, перешкоджають раціональному вирішенню проблем та прийняттю рішень, люди використовують символи для зменшення невизначеності та встановлення орієнтирів поведінки при нестабільності.

В межах когнітивного підходу увага акцентується на таких аспектах культури як колективна свідомість, когнітивні схеми, загальна система знань, вірувань та правил, що визначають відповідні форми поведінки. Організація уявляється як система колективних дій, що свідомо координуються, в ході яких їх учасники перебувають в безперервному інтерактивному та творчому процесі породження змісту існування в цілому та змісту труда.

Системний підхід пропонує два базових визначення організаційної культури: зразки поведінки членів організації, що спостерігаються, мова та способи використання матеріальних об'єктів; вірування цінності, ідеї, що об'єднують людей.

Цілісний підхід розглядає клімат організації як інтегральний показник характеристик її середовища. В межах даного підходу соціально-психологічний клімат розглядається як глобальна характеристика організації та характеризується переліком об'єктивних властивостей (розмір, структура, стиль керівництва, цілі) організації та психологічного середовища (суб'єктивні уявлення, сприйняття організації з боку співробітників).

Організаційна культура – динамічне системне поняття, вона впливає на всі події, що відбуваються в сучасній організації, забезпечує організаційну поведінку, з іншого боку вона залежить від неї, оскільки на її основі формується.

Організаційна культура, як окрема інша групова культура – це частина свідомості її творців та носіїв (робітників організації).

Е. Шейн характеризує організаційну культуру як набір засобів та правил вирішення проблем зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції.

Отже, організаційна культура – цінності, способи мислення, стилі управління, парадигми та підходи до вирішення проблем, які склалися в сучасних умовах, в умовах соціальних змін. Культура організації виявляється в тому, що для неї цінно в стилі лідерства, мові, символах, процедурах, повсякденних нормах, в тому як визначається успіх. Все що визначає унікальність характеру сучасної української організації.

О.В. Брага

Маріупольський державний університет, м.Маріуполь

ІДЕЯ ЖИТТЯ ЯК БАЗОВИЙ МЕХАНІЗМ ЖИТТЄРЕАЛІЗАЦІЇ

Вивчення психологічного феномену майбутнього особистості обумовлює виникнення та дослідження категорії життєвого шляху, життєвих планів, життєвих орієнтацій, життєвих перспектив та образу бажаного майбутнього. За допомогою цих понять майбутнє розглядається як упорядкована у часі сукупність подій, як певний процес, що призводить до досягнення ідеальних результатів, окреслених у проекті життя (Головаха Е. І., 2011). Сенс життя індивіду відображує його життєву концепцію, усвідомлений й узагальнений принцип життя та життєву ідею. Сенс життя виводиться зі світогляду, як системи вірувань людини. Він може розгортатися за двома напрямками. Перший – як прийняття традиційної релігійної парадигми, яка включає у себе систему релігійного вірування, релігійних переконань, певного світогляду, а також слідування зафіксованим релігійним канонам. Другий – як створення проекту свого життя під власну ідею, усвідомлений вибір обраної траєкторії. В психологічній науці, вектором, що

здає напрямок, по якому йде розвиток «я» у бік набуття сенсу життя, як вершини людського буття, є таке динамічне утворення як смисложиттєві орієнтації (Леонтьєв Д.О., 1999).

Аналіз психологічних підходів показує наявність певного зв'язку категорії віри з категорією смислоутворення, сенс і віра подібні за багатьма характеристиками. За визначенням М.К. Мамардашвілі, віра – це і є пошук людиною певних сенсів – «точок опори» в житті (Мамардашвілі М.К., 1996). В. Франкл, пов'язує втрату сенсу життя із втратою віри (Франкл В., 1998).

Індивідуалізація життєвого шляху особистості відбувається за умов створення власних норм та слідування ним (Г. Марсель, 1999), «здійснює трансценденцію від себе як емпіричної індивідуальності до себе як до самобутньої самості» (К. Ясперс, 1999), на відміну від прийняття та слідування традиційним релігійним нормам, канонам та сенсам. На наш погляд, відправною точкою особистісного вибору способу організації власного життя (прийняття вірування, або створення власного проекту життя) є особистісна зрілість. Ми стверджуємо, що базовою умовою створення ідеї життя та реалізації проекту життя і є достатня особистісна зрілість. Вмістом особистісного потенціалу, що є першопричиною становлення особистісної зрілості, ми бачимо борг, сенс і віру. Наслідком кризи боргу, сенсу і / або віри ми бачимо трансценденцію.

Таким чином, здатність до трансценденції дає можливість особистісно зрілій людині не потрапляти в ситуації, а створювати самі ситуації для самовдосконалення, тобто бути «своїм власним «проектом» (Ж.-П. Сартр, 1999). Найяскравішим показником сформованої особистісної зрілості є самодетермінація, яка проявляється у взаємоактивації свободи і відповідальності, які можна розглядати, як інструменти життєреалізації особистості. Самодетермінація не тільки супроводжує побудову власної системи цінностей людини, робить вибір психологічно можливим, але й активізує процес трансформації, завдяки якому особистість набуває завершеність і цілісність – зрілу его-ідентичність. У людини з'являється відчуття повноти внутрішніх ресурсів, нової життєвої перспективи. Сформована особистісна зрілість створює можливість для самозміни, самотворення через самодетермінації (Берулава Г.А., 2004). Особистісна зрілість є результатом функціонування низки психологічних механізмів. Синергічність, як здатність усвідомлювати себе в якості сенсу, що полягає в забезпеченні самодостатності. Самоприйняття – здатність ставитися до себе, як до перспективного проекту, що полягає в забезпеченні самооб'єктивації. Креативність, як здатність втілювати власний погляд на життя в результатах діяльності, яка полягає в самостворенні. Відповідальність – визнання людиною себе автором і опікуном деякого проекту, яким може бути якась справа, сам він або його життя. Вона полягає в реалізації людиною сміливості бути. Отже, ми припускаємо, що ступінь особистісної зрілості – це відправна точка вибору способу життєреалізації за принципом слідування релігійній вірі, або прийняття відповідальності за реалізацію власного життєвого шляху під суб'єктивну ідею, як проект.

М.М. Гарагуля

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

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕНТАЛІТЕТУ УКРАЇНСЬКОГО, ІТАЛІЙСЬКОГО ТА КИТАЙСЬКОГО ЕТНОСІВ

Менталітети українського, китайського та італійського етносів привертають до себе увагу, перш за се, своєю своєрідністю. Національний менталітет кожного з цих етносів має свої особливості. Вони формуються через вплив певних факторів різного характеру. Згідно з конструктивістським підходом Ф. Барта кожний етнос має свої етнічні маркери – особливості які дозволяють відділити один етнос від іншого і розрізнити його представників один від одного. Саме етнічні маркери формують кордони різних культур.

Деякі з таких маркерів ми досліджували у рамках цієї роботи.

Загалом найперші та фундаментальні вивчення менталітету належать французькій школі Анналів. Згодом В. Вундт, Ф. Хсю, Л. Леві-Брюль, Д. В. Полежаєв, О. С. Баронін, М. І. Рожанский, Т. Г. Стефаненко, В. О. Сухарєва та М. В. Сухарєва вивчали менталітет та його особливості.

Об'єкт дослідження: етнокультурні особливості менталітету етносів

Предмет дослідження: особливості етнічних маркерів українського, китайського та італійського етносу

Метою є визначення особливостей культурно-ціннісних орієнтацій індивідів, соціальних еталонних змінних, та ставлення до права як прояву правової свідомості, у представників українського, китайського та італійського етносів.

Нами виділені такі етнічні маркери, які яскравіше за все говорять про особливості та відмінності українського, німецького та італійського етносів:

- Культурно-ціннісні орієнтації
- Соціально-еталонні змінні
- Ставлення до права як прояву правової свідомості

До проведення дослідження були запрошені представники італійського, українського та китайського етносів різного віку.

Проведене дослідження дозволило виявити такі особливості культур досліджуваних етносів: сучасна культура українців, як і культура китайців, відносяться до культур сучасного типу; у італійського етносу існує специфіка психологічного та соціального життя за типом традиційної культури; афективна нейтральність є особливістю усіх трьох етносів; етноси, схожі: спостерігається орієнтування на колектив, лише у китайського етносу невизначена позиція; представники усіх трьох етносів мають своєю особливістю партикуляризм; у італійців та китайців переважає моральна оцінка над когнітивною, лише у українців навпаки: переважає когнітивна оцінка над моральною. У українців переважає реалістичне ставлення до права, у італійців ставлення може бути побудоване на повному запереченні ролі права та його соціальної цінності як засобу регулювання суспільних взаємовідносин, представники китайського етносу можуть підкорятися законам нероздмуваючи, не цікавлячись взагалі правовою системою.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що дійсно існують схожі риси у представників італійського, китайського та українського етносів. Та, не зважаючи на це, маркери, які ми досліджували мають свої певні особливості у рамках кожного з цих етносів окремо, що дозволяє підтвердити теоретичні відомості про дійсно існуючі відмінності між етносами.

Т.С. Єрмакова

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

ШКОЛА ЯК ОДИН ІЗ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРА

На сучасному етапі становлення суспільства порушується питання зміни не лише економічних умов життя, а й глибоких трансформацій у самій людині. Економічні реформи в суспільстві можливі, якщо в цінностях та настановах людини відбуватимуться фундаментальні зміни, що призведе до виникнення нової етики та нового ставлення до себе та навколишнього світу. Тому в контексті сучасної соціокультурної та екологічної ситуації проблема здоров'я людини й суспільства набуває більш широкого змісту: здоров'я стає не лише медичною категорією, а й має філософський та культурологічний аспекти.

Збереження та відтворення здоров'я знаходяться у прямій залежності від рівня культури здоров'я. Формування культури здоров'я особистості починається з перших

крюків людини у соціальному світі. Одним з дієвих факторів, що впливає на розвиток в людині соціального та біологічного начал є процес формування власної культури здоров'я.

Освіта й здоров'я є нерозривно пов'язані, а загальноосвітній заклад залишається основним соціальним інститутом, який надає дітям базову освіту, вирішує завдання розвитку та виховання школярів, піклується про формування та зміцнення здоров'я, формує культуру здоров'я. Із вступом дитини до школи стає можливим цілеспрямований педагогічний вплив на особистість. Однак існує необхідність в урахуванні особливостей розвитку організму. У цей вік оздоровча освіта допомагає дитині у розумінні змін, які відбуваються в її організмі, емоціях, адаптуватися до школи, підготуватися до збереження від загроз здоров'я та розвивати профілактику захворювань, підготуватися до періоду статевого дозрівання.

Одним з пріоритетних завдань систем освіти багатьох країнах стає заощадження і зміцнення здоров'я учнів, формування у них цінності здоров'я, культури здоров'я, здорового способу життя, вибору освітніх технологій, адекватних віку, що усувають перевантаження і зберігають здоров'я школярів. У сучасному світі шкільна оздоровча освіта займає важливе місце в дослідженнях вчених в галузі педагогіки, медицини, психології, соціології та гігієни. Вченими було виявлено, що оздоровча освіта, по-перше, допомагає отримати і засвоїти знання, а також необхідні навички формування, збереження і вдосконалення здоров'я, по-друге, стимулює батьків до турботи про підготовку майбутнього учня до вступу та навчання в школі через формування у них здоров'я, по-третє, соціально-економічні фактори (навколишнє середовище, соціальні мережі) мають певний вплив на здоров'я і обізнаність у його формуванні. У свою чергу, школа забезпечує своїм учням безпечне і корисне для здоров'я навчання, побудову власної системи цінностей, її встановлення та вдосконалення. Школа бере на себе обов'язки привчати дітей до самостійності шляхом забезпечення високого рівня внутрішнього самовдосконалення і самоорганізації, забезпеченні використання здоров'язберігаючих технологій, мати постійний режим рухової активності, об'єднувати рухові і статичні навантаження, організувати балансувати харчування, змінити авторитарний стиль спілкування на стиль співробітництва, створити емоційно приємну атмосферу навчання, формувати в учнів та їх батьків усвідомлення цінності здоров'я, культивувати здоров'я і т.д.

Г.І. Ломакін

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

ВІКОВІ ПЕРІОДИ ТА КРИЗИ РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ

Сучасний світ характеризується стрімкими глобальними соціально-економічними та культурними змінами, інформативною насиченістю, різким збільшенням зростання темпу життя, що в свою чергу провокує розвиток стресових ситуацій в житті дорослої людини, вимагає від неї здатності до вирішення нагальних життєвих питань та завдань розвитку на певному віковому етапі онтогенезу, орієнтації в сучасному світі, приводить до якісних змін сторін значущої для особистості системи суспільних відносин, зміни цінностей тощо.

Питання до розуміння процесів розвитку людини в період дорослості відображені в безлічі різноманітних підходів (теорій), які розроблені в межах психоаналітичного, психодинамічного, соціально-психологічного, когнітивного та інших підходів, в яких науковці намагаються визначити закономірності процесу розвитку людини в онтогенезі, джерела та умови, що його опосередковують. Але й по теперішній час не існує єдиної точки зору щодо вирішення означеної проблеми.

Отже, актуальність даної теми обумовлена понад усе недостатністю концептуальної

розробки та наукових досліджень періоду зрілості, перебігу вікових періодів в житті дорослої людини та протікання нормативних вікових криз задля подальшого вироблення моделей та стратегій щодо подолання їх негативних наслідків. Про це також свідчить різноманітність і суперечність численних підходів щодо вивчення психологічних нормативних криз особистості в зрілому віці.

В наукових джерелах дорослість (зрілість) визначається як період онтогенезу, що умовно обмежений 20 – 55-60 роками і який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини (І.Г. Малкіна-Пих, 2005). Дорослість хоча і позначається одним словом, але за своєю сутністю неоднорідна і має свої періоди і кризи. В даний період дослідники виділяють три умовні етапи, кожен з яких має свої завдання розвитку та які завершуються подоланням особистістю нормативних криз та певними новоутвореннями, головним з яких є досягнення особистісної зрілості.

Розуміння кризи, як нормативного явища тісно пов'язано з уявленнями про нормативність життєвого шляху (О.Г. Здравомислов), з виникненням нових потреб та перебудови мотиваційної сфери особистості (І.С. Кон), входженням в нову подієву спільність (В.І. Слободчиков, Е.І.Ісаєв). Багато дослідників описують кризу як психологічний стан, що виникає при виникненні у людини проблем, які вона не може усунути або вирішити звичними для неї засобами (Р.А. Ахмеров, С.А. Манічев, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова).

Вікові кризи дорослості торкаються багатьох структур особистості, займаючи особливе місце у структурі життєвого шляху людини, виступають етапом переосмислення та переоцінки життя (Р. Гаулд, Д. Левінсон, Г. Крайг, Г. Шихі, Т.Ф. Кулікова), темпоральності (Г.С. Абрамова, Л.М. Белугіна, Б.С. Братусь, Б. Лівехуд, П.К. Олеш, О.В. Хухлаєва, Г. Шихі). Дослідники відображають, як негативний, так і позитивний їх вплив на особистість. Негативні емоції ускладнюють подолання особистістю кризових явищ (О.А.Донченко, Т.М.Титаренко, М.С.Глуханюк), з кризами пов'язані зміни на когнітивному рівні (Б.Г.Анашев, О.І.Степанова), у сприйнятті себе та свого життя (І.С.Кон, В.І.Слободчиков, Е.І.Ісаєв), у ціннісно-мотиваційній та смисловій сферах особистості (Д.О.Леонтьєв), змін у структурі самосвідомості і Я-концепції (Л.Ф.Бурлачук, О.Ю.Коржова, В.І. Слободчиков), у сімейній, соціально-професійній сфері та в діяльності (П.Ніємела, Е.Ф.Зеєр, Е.Е.Симанюк, М.С.Глуханюк, Г.С. Абрамова, Г.Г. Горелова, Г. Крайг, Т.Ф. Кулікова, Б. Лівехуд, Г. Шихі).

Можемо зазначити, що спільним в різних підходах щодо розвитку особистості є розуміння того, що розвиток опосередковується зміною вікових етапів, межі яких розглядаються умовно. Розподіл дорослості на окремі періоди і стадії, фази та епохи, віки становить суть періодизацій психічного розвитку зрілої людини. Але й по теперішній час не існує єдиної точки зору щодо психічного розвитку людини в періоді дорослості, переживання нею вікових нормативних криз. Складність досліджень розвитку особистості в період зрілості, визначення перебігу вікових нормативних криз та новоутворень, визначення самих періодів зрілості та розробка єдиної вікової періодизації обумовлюється понад усе різноманітністю підходів і тим, що в даний період межі розвитку і переходи від одного періоду (стадії) до іншого значно розмиті на відміну від періоду дитинства та юності, що ускладнює дослідження. Така розбіжність обумовлюється різними культурно-історичними умовами розвитку, певними очікуваннями суспільства від самої особистості на різних вікових етапах життя, спроможністю до вирішення вікових завдань розвитку тощо.

Разом з тим, різноманітні поглядів свідчить про недостатнє розуміння процесів розвитку і відсутності єдиного методологічного підходу до дослідження онтогенезу взагалі і, такого важливого для розуміння закономірностей розвитку особистості періоду онтогенезу як дорослість. Найбільш перспективними, на наш погляд, є підходи до дослідження дорослості, що інтегрують уявлення про роль культури, особливостей

формування суб'єктивних смислів і життєвих цілей особистості, що розвивається, уявлень про власний життєвий шлях, місці рефлексії в процесах розвитку, саморозвитку та творчої сили розвитку. А саме діалектичний принцип, що покладений в культурно-історичну концепцію, передбачає послідовне проходження якісно різних стадій розвитку не тільки в дитинстві, але й протягом усього життєвого шляху людини, включаючи дорослість і до глибокої старості. Виділення якісно своєрідних етапів на всьому шляху розвитку передбачає наявність обов'язкових перехідних періодів, які несуть революційні зміни, які поділяють і об'єднують стабільні етапи.

Отже, більшість сучасних теорій, які поєднують розвиток, визначають його залежно від погляду на джерела та цілі розвитку. Підходи до розуміння джерел, умов, типів, напрямків розвитку вельми різноманітні, проте, увагу до таких реалій як безперервність і спадкоємність онтогенезу, вікові закономірності, роль суб'єкта і середовища, роль культури в особливостях розвитку протягом усього життя людини дозволяє констатувати, що вивчення онтогенезу в межах культурно-історичного підходу більш продуктивно і багатогранно.

Згідно культурно-історичній концепції (Е.Л.Солдатова, 2007) вікові кризи розвитку дорослих є закономірним і нормативним явищем онтогенезу і виникають внаслідок зміни об'єктивної складової соціальної ситуації розвитку і суб'єктивним відкриттям ідеальної форми наступного вікового етапу. Вікові новоутворення в період дорослості опосередковані завданнями наступної вікової стадії, латентно формуються в попередній стадії, проявляються і інтеріоризуються в періоди нормативних криз. Вікові завдання представлені в культурі у вигляді нормативних критеріїв віку, виражених у віковій термінології, періодизації, очікувань і стереотипів, заданих в якості норми, елементів вікової культури, за якими представники даного вікового класу ідентифікують себе як належні цьому віку і відрізняються від всіх інших. Інтеріоризація новоутворень дорослості у віковій кризі визначає психологічну готовність до переходу до наступного вікового етапу, що і є новоутворенням нормативної кризи.

Отже, з нашої точки зору, найбільш ефективними дослідження вікових періодів (стадій, епох) зрілості, визначення нормативних вікових криз та їх перебігу, вікових змін самої структури особистості доцільно розглядати саме в межах культурно-історичного підходу, запропонованого Л.С. Виготським, який і по теперішній час має потужний потенціал щодо досліджень психології розвитку особистості та трактує особливості онтогенезу з позицій діалектики і відповідає різноманітним поглядам на процеси соціального розвитку взагалі.

S. Ye. Luparenko

Kharkiv G. S. Scovoroda National Pedagogical University

CULTUROLOGICAL APPROACH TO INVESTIGATION OF PROBLEMS OF CHILDHOOD AND CHILDREN'S DEVELOPMENT

Culturological approach means a set of methodological techniques which provide analysis of any sphere of social and mental life, educational sphere in particular, in the light of such systemically important cultural concepts as culture, cultural patterns, norms and values, lifestyle, cultural activity, interests, etc.

The use of culturological approach to investigation of problems of childhood and children's development promotes the study of the phenomenon of childhood in line with mutual influence of pedagogy and culture, makes it possible to determine that childhood is the beginning of person's acquaintance with cultural heritage of mankind, formation of person's individual culture, value attitude to the world from the standpoint of modern culture, harmonic existence in social environment. It also enables to investigate social and educational phenomena and processes as cultural phenomena and to study childhood and children in the context of their cultural existence.

Actually, the process of children's mastering the experience gained by mankind includes

preservation, augmentation and transfer of cultural achievements from one generation to another. Values, which determine culture from inside, become a core of human and social culture. Thus, persons preserve and develop culture due to their capacity for cultural life arrangement and personal activity.

In this respect, childhood seems to be particularly important, as during this period children greatly depend on their social and cultural environment that may become either a driving force for children's development or a destructive force which can corrupt individuals. That is why, the level of person's development, formation of individual abilities to understand, appreciate and transfer human cultural heritage depends on social and cultural environment which surrounds person in childhood.

As V. Kudryavtsev asserts (Kudryavtsev V., 2001), the real universality of children's abilities is not only in their readiness and openness to learn any information and to develop any mental qualities and properties, but in children's ability to master basics of creative potential of culture. This "openness" is a necessary condition for transformation of historically formed patterns of actions into children's special creative research and transformative activity.

Thus, childhood is a factor that determines existence of a particular individual and society in the whole. The great importance of human childhood is that persons' childhood is childhood of mankind, and every day it determines future life (Chernaya T., 1990). The value of childhood is in constant interpenetration of culture and childhood that appears to be a sphere of culture. In this regard, children internalize culture and create it at the same time.

Moreover, while investigating the problems of childhood and children's development it is important to consider the level of cultural development of society at a certain stage of historical development, as it impacts people's ideas and attitude to childhood and children's development and therefore it determines children's social and cultural maintenance to a certain extent.

Besides, cultural approach enables to focus on integrated development of personal culture of children, which means their introduction to different spheres of art and formation of children's external and internal culture. For this purpose the process of influence on children through a number of external (educational and cultural) factors becomes not only assimilation of knowledge and skills, but the process of assimilation and internalization of human cultural heritage. It promotes formation of children's real value attitude to the world. A person, who internalized universal human values, took them into the inner world, realized them as personal values and uses them in real life, is a cultural person.

В. О. Моляко

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

ТЕХНОТРОННО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВЕКТОР В БУТТІ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Як це вже досить різнопланово й різнобарвно висвітлено в багатьох психологічних, соціологічних, економічних, філософських працях, реальне сьогодення характеризується не тільки масштабними, геополітичними подіями та тенденціями, але й все більш відчутним проникненням в повсякденне життя якщо не всіх, то, мабуть, відчутної більшості людей, різножанрових інформаційних напливів, навіть своєрідною інформаційною агресією. Звучить, можливо, досить банально, але так само неоригінально прозвучить і елементарна констатація того факту, що навіть у найбільш розвинених країнах поки що не створено, так би мовити, панацеї, засобів ефективного подолання інформаційно-емоційних впливів як на широкі верстви, так і на окремих громадян, особливо на тих, кого інформація випробує найбільш жорстко, а часом й жорстко. Щоб не вдаватись до якогось реєстру прикладів, нагадаємо хоча б про кібернетично-інтернет буття і побут, що хронічно дестабілізують свідомість, розумову діяльність, перцептивну сферу, яка в першу чергу відповідає за подальшу адекватну поведінку суб'єкта, про конкретні можливості його розуміння або ж, навпаки, нерозуміння всього того, що він бачить, чує, навіть тактильно й на смак відчуває з реального, та все більш масштабного віртуального середовища.

В руслі нашого аналізу, наших досліджень тут слід говорити про актуальну необхідність визначати психічні потенціали людини в координатах інформаційного простору та часу, діапазони функціонування перцептивно-розумової норми та виходу за її межі при безпосередньому зіткненні кожного дошкільника, учня, студента, професіонала з інформаційною новизною, потоком кризових, а часом й катастрофічних ситуацій, а в зв'язку з усім цим з віднайденням своєрідної психологічної зброї, здатної допомагати у подоланні як повсякденного дискомфорту, так і прямо небезпечних для психіки, для життя загроз у їх крайніх проявах та впливах як миттєвого, так і постійного хронічного характеру. Без перебільшення йдеться про екзистенційне, доленосне – бути чи не бути людині людиною, а то й більш трагічно – жити чи не жити.

Для того, щоб певною мірою більш образно підсилити сказане, дозволимо собі вдатися до своєрідного, може дещо завеликого, але змістовно доречного віршованого епіграфа до нашої проблематики, що саме так і називається – «Монолог сучасного Гамлета»:

Людина чи машина? Ось питання,
яке мене хвилює більш за все,
яке мені заснути не дає, –
від нього збожеволіти неважко...
Мені здається інколи, що зовсім
нема людей на вулицях, самі,
навколо лиш самі автомобілі,
автобуси, скажені мотоцикли.
Замість очей я бачу жовті фари,
замість облич – плескати скло кабін,
замість розмов я чую лише гуркіт,
невпинний гуркіт, зле-презле гарчання,
виття скажене, скрегіт неблаганний.
У місті, наче в джунглях кам'яних,
собі здаюся останнім із людей,
що випадково залишився жити
серед залізних та скляних потвор.
Тоді тікаю я у склепи замків –
модерних, найсучасніших споруд,
щоб хоч на мить перепочить спокійно
у затишку окремої квартири.
Та, Боже ж мій, що коїться в квартирі:
докупи тут зійшлися інші гості –
тут пилюса щеням дурним, запеклим
поміж ногами біга й скавучить,
бурмоче щось білявий холодильник,
немов професор у операційній,
що нахилився над смертельно хворим;
беззубо плямка пральна десь машина,
а у вітальні рика телевізор
і пащу роззявляє величезну,
ще хвиля – й проковтне мене цілком.
Мерщій шугаю в другу я кімнату,
а там на мене жадібно чекають
два брати веселенькі та сестричка:
магнітофон, комп'ютор, магнітола.
О, як вони ревуть і як ридають!
Як звуками, мов пазурами, в мене

впиваються, гадюками мелодій
червоно-чорних і отруйних вельми
мене обплутать хочуть раз у раз.
Задкую я поволі до дверей.
Мерщій за двері. І тікати, тікати...
Захеканий, наляканий, забитий,
до себе прибігаю в інститут.
І, ледь притомний, дибаю поволі
в лабораторію, щоб там урятуватись.
Та що це? Що? Невже і тут машини?!
Я до стіни тулюся, щоб проскочить,
та чую голос дужий, металевий:
«Ось він прийшов! На п'ять хвилин спізнився!
Фотореле його спіймало зразу!
У пам'яті відзначити це треба
під номером дванадцять тисяч триста
п'ятдесят сім. Автоматично рапорт
подати по конвейєру нагору,
щоб електронний там його Бухгалтер
включив до списку й вирахував гроші».
Ось так! Знайшов, знайшов собі притулок!
Похнюплено заходжу до своїх,
та тітка Електрониха і тут
мене стрічає клацанням, моргає,
немов повія, усіма очима.
А замість друзів і своїх колег,
я бачу лише роботів навколо.
Та хай йому!
Чи я не збожеволів?!
Прокинувся.
То сон страшний на диво!
Я очі протираю.
На роботу
вже скоро час –
скоріше треба вмитись.
П'ю чай гарячий, кліпаю очима,
а сон не йде із думки анітрохи:
людина чи машина? – ось питання.
людина чи машина, врешті-решт? [Моляко В. О., 1972, с. 21-23].

Щоб одразу відвести в чомусь правомірні й логічні, якщо мова йдеться про, скажімо так, чисту наукову мову, зауваження щодо залучення до нашого аналізу художніх ілюстрацій, нагадаємо маловідомі слова З. Фрейда про те, що «поети знають все наперед», або ж численні розробки нашого відомого в масштабах світової психології В. П. Зінченка, який в останні роки своїх насправді авангардних теоретико-методологічних пошуків вдавався до цитування віршів, як до переконливих психологічних фактів. Однозначно поділяючи погляди таких авторитетних фахівців, можна нагадати, що література (й поезія зокрема) це, як відомо, втілення спостережень, інтроспективних досвідів, побіжних й стало сформованих образів і картин світу, що на відміну від певною мірою чорнових в прямому розумінні протокольних записів усного мовлення, максимально об'єктивно втілені у друкованому слові. До речі, в західній психології дослідження в сферах творчості, особистості, культури, не кажучи вже про використання біографічних методів, стали своєрідною нормою, й не тільки в різних

школах психоаналізу та екзистенціалізму, а й в класичних напрямках педагогічної та вікової психології.

І саме тому дозволимо собі вдатися до короткого коментаря щодо динамічної панорамної й водночас конкретно-квантової картини світу, яка знайшла своє втілення у приведеному вірші.

Перш за все тут йдеться про надзвичайну механічно-динамічну насиченість вуличного перебування суб'єкта в «кам'яних джунглях» мегаполіса. За майже п'ятдесят років, що минуло з часу створення вірша, ця картина стала ще більш насиченою, хаотичною й в багатьох планах загрозовою. Так само немає комфортного порятунку від гуркоту й мигтіння вулиці в квартирі, де, здавалося би, покликані на допомогу та втіху прилади й пристрої насправді не надають можливості віднайти якийсь затишок, спокійний куточок для сенсорно-перцептивного перепочинку, оскільки й звичне радіо, й пральні машини, не кажучи вже про телевізор, аж ніяк не сприяють психічному спокою, продовжуючи навантаження різноманітними сигналами. А на виробництві нині майже в кожному виді діяльності в контекст класичних верстатів впевнено увійшли, хоча й замінивши великогабаритні клацаючі ЕОМи, насправді затягуючі у вир напруженого споглядання й спостереження екрани більш чи менш мініатюрних комп'ютерів (до речі їх мініатюрність водночас із зручністю механічного використання значно напружує увагу, сенсорно-перцептивну систему з усіма витікаючими з цього медико-психічними наслідками, про що слід вести психогігієнічну розмову).

Такий сценарій повсякденного буття фактичного оператора, а не всемогутнього володаря машин, який передбачає «омашинювання», «електронізацію» усіх тих, хто перебуває в подібному режимі, а тому й зовсім не гіперболічним видається розпач нашого героя, який починає вбачати в своїх колегах роботів, та й вони ж, напевне, бачать його таким самим.

Справедливості заради потрібно нагадати, що подібні картини були широкоформатно представлені не тільки в футурологічних творах того ж Станіслава Лема, чи начебто фантастичних оповіданнях Рея Бредбері, бо ж задовго до них подібне відтворили в своїй графіці та живописі Франс Мазерель та Сальвадор Далі, а ще набагато раніше – Ієронім Босх, який хоча й не зображував автомобілі та комп'ютери, але геніально відобразив, можна так сказати, поліфонічні реакції людей на життєві випробування, створивши таку галерею портретів, облич тих, хто перебуваючи в межових ситуаціях, демонструє ті свої сутності, про які пізніше писали Гоголь та Достоевський. Усім цим знову ж таки можна нагадати про роль літератури та мистецтва в психологічному потоці досліджень.

Все вищезазначене, як видається, підводить нас до нині досить поширеної сентенції, що стала такою не тільки в філософії та синергетиці, а й у психології – про сільову парадигму, яка визначає поведінковий статус людини (Князева О. М., Курдюмов С. П., Хакен Г., Пригожин І., Ніколіс Г., Фріман У., Комбс А., Ярославцева О. І. та ін.). Ми схильні майже в синонімічному розумінні визначати його як такий, що свідчить про лабіринтну організацію інформаційного оточення, відповідну лабіринтну перцептивно-розумову динамічну конструкцію психічного реагування на реально-віртуальну об'єктивну конструкцію. Саме через те, що йдеться про ЛАБІРИНТНУ, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідною саме ТВОРЧУ організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта.

Багаторічний дослідницький досвід дозволив нам обґрунтовано розбудовувати психологічну теорію творчої конструктології, яка, в першу чергу, базується на аксіоматичному визнанні ЛАБІРИНТНО-ПОТОКОВОГО функціонування психіки, що дозволяє максимально наблизитись до можливого об'єктивного її дослідження, й так само до вироблення відповідних методів, методик навчання, стимулювання та діагностики не тільки в межах психології творчості. Й не тільки в координатах загальної

психології, а й у сферах освіти в цілому, на що недвозначно вказують відомі фахівці. Так, наприклад, Д. І. Фельдштейн зазначає, що ми живемо в такі часи, коли йдеться не просто про звичайні зміни, а глибокі історичні перетворення, коли на перший план вийшла проблема Людини як реального суб'єкта історичного процесу, здатного до активної дієвості, до вирішення складних, об'єктивно посталих перед нею нестандартних завдань з великою кількістю невизначеності й водночас з необхідністю збереження усіх кращих людських якостей, людського потенціалу. Й саме це визначає роль освіти, яка повинна забезпечувати озброєння людини необхідними знаннями у обранні необхідних дій в складній ситуації, навчати її розумінню, осмисленню дійсності, активізації загального розвитку (інтелектуального, морального, естетичного, фізичного та ін.), розвитку й зростанню її здібностей, потреб. Й при цьому слід мати на увазі, що змінюється не тільки світ, в якому живе людина, але й сама людина, бо об'єктивно вона живе вже в іншому просторі-часі; змінились так само й ритми та темпи її руху, простору, життя (див. Фельдштейн Д. І., 2013, с. 46). Як бачимо, тут так само фактично йдеться про ТВОРЧЕ подолання нових складних проблем, до чого повинна адекватно готувати нас відповідним чином розбудована й орієнтована освіта (В. В. Давидов, Г. С. Костюк, В. Г. Кремень, С. О. Мілерян, А. В. Петровський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та багато інших).

Із сказаного вище стає зрозуміло, що основним вектором подання наших теоретичних та прикладних досліджень є саме їх спрямованість на аналіз творчої конструктології як парадигми, що, в свою чергу, детермінує загальну спрямованість на її роль в системі освіти та праці, а в даному випадку у конкретному подальшому розгляді функціонування перцептивно-розумової підсистеми в загальній психічній метасистемі.

О.В. Попович

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ДЕСКРИПЦІЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність. На межі ХХ – ХХІ століть у контексті процесів глобалізації культурні обрії людства зазнають радикальних змін. Зокрема гостро постає проблема як універсалістських детермінант творчості людини (креативності, евристичності), так і локалістських параметрів (рекреативності, етнокультуралізму та ін.). Дихотомічність культуротворчих процесів призводить або до спрощених схем (глобалізація-колонізація) або до романтизації культурно-історичного національного потенціалу. Загальновідомо, що глобалізаційні процеси вивчаються переважно з точки зору геополітичних, економічних, екологічних наслідків. Гуманістичні ж принципи культурного будівництва як побудови інститутів культури, так і власного самовдосконалення особистості, – майже не задіяні в філософсько-антропологічному аналізі.

Мета: здійснити філософсько-антропологічний аналіз принципів опису особистісних ознак креативності культури.

Духовний зміст кожного типу художньої культури образно втілює характер суспільної свідомості, властивий культурі, що його породжує. При цьому мова йде не про диктат ідеології, не про відкрите соціальне замовлення, а про вироблення певної образної конфігурації мислення, що відповідає змісту і структурним особливостям цього типу духовної культури. Так формуються конкретні способи художнього засвоєння дійсності – творчий метод і стиль (або стилі) мистецтва.

Між двома ознаками творчості – новизною й соціальною значущістю – існує складний і суперечливий зв'язок. Новизна, новий результат, як правило, не має ще соціальної оцінки, бо потрібен певний час, щоб його значення сповна проявилось. Навпаки, соціально значущий результат – це результат, який вже набув суспільного визнання, застосування і розповсюдження, а відтак перестав бути новим. Отже, новизна і значущість – тимчасово протилежні поняття, тому що нове ще не поціноване, а оцінене –

вже не нове. Парадоксальність творчості полягає в тому, що воно певним чином поєднує ці протилежності. Тобто, творець не просто створює щось нове, але й передчуває задалегідь його майбутню значущість, як це мало місце в творчому сходженні відпрацьованого в нашому дослідженні художника А. Тулуз-Лотрека.

На підставі дослідження, робиться висновок, що за своєю природою явище креативності культурно детерміноване. На думку автора, саме в оволодінні культурними формами дійсності виявляється джерело та механізм становлення й розвитку креативності. Розглядаючи креативність як базову характеристику обдарованості, дослідники слушно вказують на неправомірність спроб ототожнення цих понять, а тому залучають до структури обдарованості інші складники. Та все ж, виступаючи значущим показником структури обдарованості, креативність виявляється в таких явищах, як масова, дитяча чи так звана «примітивна» творчість, тобто як елементарний інтерес і бажання займатись якоюсь діяльністю.

Культивована думка про відокремлення й диференціацію креативних і «рекреативних» чинників спричинила той факт, що залишається відкритим питання про зворотній вплив креативності на особистість. Ми вважаємо, що саме креативність виступає тією інтегративною якістю людської психіки, яка детермінує інтелектуальні й особистісні аспекти психіки людини. Отже, інтегративний характер креативності підтверджують і увиразнюють численні кореляції інтелекту, креативності та особистісних якостей індивіда.

Дискурсивні акценти складаються у висновок, що культура такою мірою виступає детермінантою креативності, якою культурні надбання присвоюються людиною та осмислюються нею в будь-якій діяльності. А розвиток креативності передбачає процес оволодіння суб'єктом засобами будівничого потенціалу людського роду, який нарощується з покоління в покоління й фіксується в системі культурних способів взаємодії.

І.П. Старгіна

Незалежний науково-методичний центр «Розвиваюче навчання», м. Харків

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР В АНАЛІЗІ СЦЕНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Погляди М. М. Бахтіна, Г. Г. Шпета, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, В. П. Зінченка на сценічну творчість є підґрунтям для сучасних психологічних досліджень, спрямованих на вивчення ролі в розвитку свідомості такої *культурної форми* як сценічна творчість, яка в молодшому шкільному віці наслідує сюжетно-рольову гру. Точкою перетину поглядів розробників культурно-історичного підходу на сценічну творчість виявлено проблему висловлювання, шлях до розв'язання якої пов'язаний з наступними їхніми ідеями:

- з ідею про те, що актору важливо не лише *переживання зсередини, а й бачення себе з боку* (Бахтін М. М., 1986);

- з ідею про подвійне опосередкування, коли актор не просто грає роль, а *грає роль актора, який грає роль* (Виготський Л. С., 1936);

- з ідею про те, що змістом сценічної творчості є *експресія* актора, тобто свідоме використання *моторно-симпатичних форм* для вираження смислу висловлювання (Шпет Г. Г., 1996);

- з ідею про *свідю* як основу для становлення *співчуття та співпереживання* (Запорожець О. В., 1986);

- з ідеєю про *здатність заглядання всередину самого себе* як можливість звертання до власних смислів та про становлення естетичного сприйняття як функціонального органу саме в умовах сценічної творчості (Зінченко В. П., 2010).

Нами було встановлено, що увага до власної експресії (зовнішньої чи внутрішньої), а також увага до експресивної поведінки іншої людини є операціями в складі *дії*

висловлювання (Старагіна І. П., 2014). Саме в умовах сценічної творчості складаються унікальні стосунки *актор-режисер-глядач*, у яких віддзеркалюються сутнісні ознаки дії висловлювання: спільність, позиційність, рефлексивність, які відповідають трьом рівням свідомості, за В. П. Зінченко (Зінченко В. П., 2010).

Наші дослідження показали (Старагіна І. П., 2015), що в молодшому шкільному віці за підтримки дорослого уможливується трансформація сюжетно-рольової гри в сценічну творчість. Саме в ході такої трансформації стає можливим подвійне опосередкування дії висловлювання: дитина в ході сюжетно-рольової гри «в театр» (роль актора) виконує якусь роль (наприклад, роль комара). Ми вважаємо, що увага до експресії тіла («моторно-симпатичних форм») та оволодіння власною експресією є для дитини молодшого шкільного віку спеціальним завданням з боку дорослого, яке приймає дитина. Тут ми бачимо аналогію з тим, як дитина оволодіває мовленням у відповідь на завдання, висунуте дорослим (Лісіна М. І., 2009). У дослідженнях О. В. Запорожця було встановлено, що дитина-глядач дошкільного віку здатна співдіяти з позитивним персонажем і що саме залученість до такої співдії сприяє становленню естетичного сприйняття. Наші дослідження показали, що в молодшому шкільному віці дитина-актор здатна співдіяти з дитиною-режисером, що, за нашою думкою, забезпечує дитині погляд на себе з боку, тобто увагу до власної експресії (Старагіна І. П., 2010).

Дослідження показують, що дитина-актор, взаємодіючи з іншою дитиною-актором, може корегувати свою експресивну поведінку з урахуванням оцінки дитини-режисера. Сценічна творчість дозволяє молодшим школярам (і далі підліткам) експериментувати з власною експресією під час здійснення дії висловлювання, шукати необхідну міру експресії для вираження індивідуальних смислів, і на відміну, від сюжетно-рольової гри, усвідомлювати ці смисли.

Л.В. Тищенко

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

ІНТЕРЕС ЯК БАЗОВИЙ ЧИННИК ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ

Визначення категорії життя як психологічного феномену знаходиться у фокусі науково-прикладного пошуку сучасної психологічної науки. На сьогодні результатом багаторічних та чисельних узагальнень є функціонування низки містких психологічних понять: сенс життя, якість життя, образ життя, життєвий досвід, індивідуальне буття особистості.

Життя людини як соціально-історичний факт та специфічна якість індивідуального буття фіксується в категоріях життєвого шляху особистості (Ш. Бюлер), життєвих стратегій (К. Абульханова-Славська), життєвого проекту (Б. Ломов), життєвих планів (С. Рубінштейн). Життя як усвідомлена реалізація особистісного потенціалу описується в категоріях самореалізації особистості (К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу), життєтворчості (Н.Ануфрієва, І. Бех, О. Донченко, Г. Несен, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Шинкарук), життєздійснення (О. Асмолов, В. Петровський, В. Ромеєць, В. Татенко) та життєдіяльності особистості (Ю. Швалб, 2015).

Розробка проблеми «життя» у феноменологічному підході зв'язує категорію життєздійснення з категорією майбутнього особистості як інтенціонально-динамічного утворення. Психологічне майбутнє детермінує процес становлення і здійснення особистості: людина стає особистістю тільки тоді, коли її життя стає формою і засобом реалізації її власних уявлень про щасливе майбутнє (інтересів, фантазій, мрій, проектів, життєвих смислів і цілей). Особистість здійснюється від власного майбутнього у власне сьогодення, яке тільки потім стає його власним минулим (Ю. Швалб, 2015).

Процес розгортання індивідуального життєвого шляху особистості відбувається під впливом водночас зовнішніх соціально-психологічних чинників та внутрішньоособистісних механізмів та інтенцій. В рамках визначення феномену життєздійснення з урахуванням зовнішніх детермінант виокремлюються категорії

життєстійкості особистості (С. Мадді, С.Кобейса, Д. Леонтьєв); психологічного благополуччя (Л. Найдонова, Г. Ложкін, Е. Носенко); суверенності психологічного простору особистості (О. Паніна); особистісної автономії (І. Бех, Дж. Дуоркін). В несприятливих життєвих обставинах актуалізація життєстійкості обумовлює оптимальну реалізацію індивідом власних психологічних можливостей, так звану «психологічну живучість» та «розширену ефективність». Феномен життєстійкості визначається як сукупний ресурсний стан особистості, як здатність використовувати фізіологічний, психологічний, особистісний, когнітивний потенціал та власний досвід у вирішенні проблем в складних життєвих ситуаціях. Отже, розглядання феномену життєздійснення лише з позиції зовнішньої детермінації при будь яких ускладненнях зводить його до категорії виживання, забезпечення життєздатності та самозбереження.

Інший підхід до категорії життєздійснення як до реалізації внутрішніх інтенцій (самотрансценденція, В. Франкл, 1990), на наш погляд, ілюструє розгортання життєвого шляху особистості за вектором динамічного розвитку та прогресу. Ми вважаємо, що базовою внутрішньою детермінантою, яка забезпечує збереження динаміки поступового життєвого розвитку виступає особистий Інтерес. У зв'язку з цим, ми висуваємо наступні положення: 1) Інтерес надає процесу життєздійснення інтенцію життєреалізації; 2) Інтерес забезпечує реалізацію життя за принципами використання можливостей а ніж врахування обмежень; 3) модель життєреалізації за параметром Інтересу значною мірою відрізняється від інших моделей життєздійснення особистості; 4) Інтерес виводить життя індивіда за рамки минулого та майбутнього; 5) життєвий чи будь який інший проектний хід лежить у сфері Інтересу.

Ці та інші положення лежать в основі наших подальших теоретико-методологічних визначень та емпіричних досліджень.

T.B. Khomulenko

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv*

PSYCHOSOMATIC APPROACH TOWARDS PROBLEMS OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The idea of some link between the mental development and both normal and pathological psychosomatic phenomena is actively explored by psychologists who adhere to L. Vygotsky's cultural and historical approach. Indeed, a way to transfer psychosomatic problems from the field of clinical psychology into the developmental psychology is to explain psychosomatic phenomena in terms of his cultural and historical concept, considering these phenomena as being pathological yet within the norm, which is possible due to the use of the ideas of their regulatory nature.

It should be noted that the manifestations of corporeality in socializing of children acquire features of higher mental functions, namely, the form of signs and symbols, and random nature. Internalization of the regulation into corporeal phenomena takes the form of physical actions formed according to a pre-determined standard, cognitive tools for determining intraception, semantic and emotional components of the attitude to the corporeality. The result of the socializing is the body which has an internal plan of regulation due to its social and normative transformations.

Alongside with psychosomatic symptoms, there exist psychosomatic phenomena of the norm that stem from socialization restrictions (prohibitions, penalties, example-following in the form of skills and habits) and are a result of shared emotions like joy, anxiety, etc.

Psychosomatic phenomena involve phenomena for child psychologists to consider, namely the categorical structure of bodily experience, body image, relationship to the body, intraception categorical evaluation scale, physical health, non-verbal communication, verbalization corporeality, bodily skills, bodily regulation, valeo instructions, internal picture of disease and health, internal dialogue with the corporeal *Ego*.

A number of diseases are known to be age-specific. There are diseases of childhood, transition age, and old age. They may not stem from physiology; their causes may also lie in age-related specific psychological features.

The research into specific features of psychological factors for cardiovascular diseases partially proved the assumption made by practitioners of psychosomatic analysis about the perfectionism and hostility inherent in such patients. Such qualities appeared to be typical for representatives of the so-called middle age. Nevertheless, young and senior hypertensive patients do not have such traits. This is one more manifestation of age-relatedness which for practical psychologists is a tool for problem identification and cure.

The holistic psychological approach in the proposed context requires the involvement of the so-called psychosomatic view of the child's development, which makes it possible to employ the phenomena of corporeality to get a clearer understanding of psychological problems.

Секція 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ТА ВИЩІ ПСИХІЧНІ ФУНКЦІЇ

А.К. Бровченко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ПРОБЛЕМА СИСТЕМОСТВОРЮЮЧИХ ФАКТОРІВ В ПСИХОЛОГІЇ ТА УСВІДОМЛЕННЯ ОСМИСЛЕНОСТІ ЖИТТЯ У ЇХ ВИЗНАЧЕННІ

Об'єкт дослідження сучасної науки про людину – багатофакторні складноорганізовані, органічно цілісні системи. У психології такою системою є людина в єдності й взаємодії із системами оточуючого середовища. Але маючи справу зі складною системою – психікою, ми не досить чітко уявляємо її складові компоненти і те, що визначає її як єдність. Обговорюючи характеристики систем, автори залишають за рамками дослідження питання про їх системостворюючі фактори. При цьому вивчення їх, як відзначав П.К.Анохін, повинне стати ведучим у системному дослідженні.

Достатньо обговорюваним у психологічній науці є питання системного підходу у вирішенні проблем теоретичного обґрунтування психічних явищ, формування та психокорекції в практиці. Б.Ф.Ломов називав найбільш надійною стратегією вивчення психіки підхід, що дозволяє вивчати її як систему: єдину й цілісну, але разом з тим і структуровану. В.А.Ганзен розглядає системний підхід як групу методів, що описують реальний об'єкт у вигляді сукупності взаємодіючих компонентів. Аналізуючи застосування системного підходу до психічних процесів, В.С. Мерлін підкреслює взаємозв'язок і взаємозалежність різних елементів у самій особистості й у її відносинах із зовнішнім середовищем.

Але застосування системного підходу у психології є недостатньо ефективним через відсутність розробленості змісту поняття системостворюючого фактору. В один з 4-х принципів системного підходу у психології, виділених М.С. Роговіним входить поняття системостворюючої функції. Він визначає значення її для створення системи, але не конкретизує її не розкриває механізмів її дії.

Зараз ми опиняємося перед необхідністю відповісти на запитання: що ж зв'яже в цілісність усе компоненти такої складної системи, як людина? До речі, окремим питанням є визначення самих компонентів, що також є достатньо протирічним. Якщо провести паралель з вивченням людини як біологічної істоти – психологічні дослідження часто подібні до спроб науковців зрозуміти внутрішні фізіологічні процеси без знання про анатомію та цілісне уявлення про організм і основи його життєдіяльності.

Системостворюючим фактором взагалі називають домінуючий компонент, що є фактором, який визначає об'єднання інших компонентів у систему. Його змінення або зникнення руйнує систему або перетворює її на іншу.

Існує думка про те, що універсальним системостворюючим фактором є мета, заради якої об'єднуються та функціонують елементи системи. Схоже визначення його пов'язано з суб'єктивною потребою (задумом), яку необхідно задовольнити за допомогою створення нової системи.

Але вряд чи психіку (особистість, людину взагалі, зокрема, і всяку живу істоту) ми можемо вважати системою, елементи якої були в деякий момент часу з'єднані. Їх єдність існує первинно з першої миті існування.

Говорячи про системи живої природи, системостворюючим фактором в них визначають пристосувальний ефект функціональної системи у співвідношенні "організм-середовище", що досягається при реалізації системи. Таким чином, у якості детермінанти поведінки в теорії функціональних систем розглядається не минула стосовно поведінки подія – стимул, а майбутнє – результат (П. К. Анохін). Всі живі організми, включаючи людину, несуть в кожній своїй клітині інформаційний код про необхідний та оптимальний результат їх розвитку, будову та функціонування, представлений в генотипі. Але неможливо відповісти з такою ж легкістю на запитання, де заключений код

розвитку психіки, що саме ще в нерозвиненій особистості є тим центром її кристалізації, головним фактором, який визначить складну систему людської душі.

Виділенню системостворюючого фактора надається першорядне значення в розкритті причинних зв'язків у поведінці, стверджується, що саме він визначає особливості психічного відбиття, характер і регуляцію діяльності. Трактуючи людину як суб'єкта протистоїть розумінню її як пасивної істоти, що реагує на стимули, і його системний аналіз вимагає розкриття механізмів цільової, а не «стимульної» детермінації діяльності, що є не реакцією й не сукупністю реакцій, а системою.

Труднощі визначення поняття системостворюючого фактора стосовно людини полягають у тому, що вона є не тільки природною істотою, функціонування її відбувається ще й у рамках соціальних систем. Людина одночасно належить природній і соціальній системам, являючи собою в той же час специфічну психологічну систему. Відповідно, на кожному рівні системної організації людини – біологічному, психологічному, соціальному – цілісність і впорядкованість функціонування забезпечується власним системостворюючим фактором. Створена цілісність, містячи в собі підсистеми іншого рівня, не скасовує закономірностей їхнього функціонування і їх системостворюючого фактора, а спирається на них. Але це також не пояснює поєднання підсистем в єдину систему без звертання до питання про єдиний фактор.

За словами поета: «Только змеи сбрасывают кожу, чтоб душа старела и росла. Мы, увь, со змеями не схожи – мы меняем души, не тела... Память, ты рукою великанши жизнь ведешь, как под уздцы коня, ты расскажешь мне о тех, кто раньше в этом теле жили до меня...» (Пастернак) – Все ж є дещо, що робить людину єдиною протягом всього її життя незалежно від різноманіття зовнішніх впливів та трансформацій її особистості. І сама особистість, змінюючись, не перестає бути собою. В той же час, коли в теорії систем говорять про системостворюючий фактор, як про той, що змінюючись, перетворює систему на іншу або знищує, а не просто трансформує її.

Подібно до рослини, людська особистість майже необмежена в своєму зростанні та розвитку, хоча має деякий потенціал, який відрізняє її від інших. Як і у рослини її зріст, кількість розгалужень, листя та квітів, ми не в змозі передбачити всі різноманітні прояви майбутньої особистості в новонародженій дитині, однак людина здатна керувати та спрямовувати свій розвиток, опираючись зовнішнім впливом, має волю до самореалізації та певною мірою здатна уявити на початку і оцінити наприкінці результати власного життя.

Якщо повернутися до визначення системостворюючого фактора як мети та бажаного результату, виникає питання про те, що є метою існування конкретної людини або людини взагалі, як складової соціуму. Проблема сенсу та цілей, а також цінності власного життя, вплетеного в системи вищого порядку, є ключовою в житті більшості повною мірою усвідомлюючих себе особистостей, і мабуть нікому не вдалося уникнути роздумів на цю тему. При цьому далеко не всі впевнені в результативності цих роздумів і в істинності зроблених висновків.

Кожен, вписуючись в систему вищого порядку, виконує у ній деяку функцію незалежно від того, наскільки питання власної цінності для світу його хвилює. Але у все живе, починаючи з рослин, закладена внутрішня неусвідомлена доцільність. Навіть рослина має функції, доцільні не тут і зараз, а для майбутніх поколінь. Тим більш це можна спостерігати у тварин, які «прозрівають» майбутнє, заповнюють сенсом дії, що не призводять до задоволення наявних потреб – турбота про потомство, побудова житла, заготівля припасів. В чому ж новонабуття людини крім більш глибокого усвідомлення потреб майбутнього? При цьому майбутнього не тільки особистого, але і майбутніх поколінь, суспільства, людства взагалі. Не тільки і не стільки зовнішні обставини надають осмисленості людському існуванню, скільки людина сама заповнює смислом власне життя, вписуючись у людство, створюючи його майбутнє створенням себе з деякого потенційного задуму. Визначити свою долю, свій шлях і даний зовнішніми

силами сенс життя, а потім віддатися течії – недостатньо для того, кому надана свобода творити себе і свою особисту цінність.

С.М. Бужинська

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

МОДАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Розвиток сучасної педагогіки та психології скеровано на те, аби з метою всебічного розвитку людини використовувати повною мірою приховані можливості всіх аналізаторних дій людського мозку. У зв'язку з цим, *актуальність* нашої роботи обумовлена необхідністю розширити уявлення про вікові особливості молодшого шкільного віку в питаннях становлення та цілеспрямованого розвитку таких модально-специфічних форм пам'яті, як: зорова, слухова, дотикова, нюхова, смакова.

Розглядаючи роботу Л.О. Венгера, В.П. Зінченка та А.Г. Рузкої (Запорожець О.В., 1967) «Онтогенез перцептивних дій» ми бачимо, що при належному тренуванні можливе досягнення симультанності і моторної теорії відчуття сенсорної модальності. Важливою є також спроба активізувати діяльність щодо створення образів та оперування ними через формування способів перетворення у процесі вирішення завдань (О.Д. Ботвінников, Л.Л. Гурова, О.М. Кабанова-Меллер, І.С. Якіманська), та в процесі створення проблемних ситуацій (О.В. Брушлінський, А.М. Матюшкін) (Якіманська І.С., 1985). Р.Л. Солсо вважає, що вивчення уявних образів у контексті розвивальних впливів пов'язані з питанням про те, як інформація, представлена у пам'яті людини. Автор підкреслює, що вивчення індивідів з надзвичайною пам'яттю доводить, що їх можливості можуть спиратися на поєднання декількох пам'ятних прийомів: методу розміщення, образу, своєрідних систем слів. Отже, чисельні дослідження проведені представниками різних психологічних шкіл, показали нерозривний зв'язок пам'яті з сенсорними процесами (Солсо Р.Л., 1996). Проте, виникає питання про умови та характер навчання, які сприятимуть цьому процесу в потрібних ситуаціях на образні компоненти знання і одночасно питання про ті необхідні якості, які повинні мати зорові образи, аби забезпечити таке підґрунтя.

Проведене нами дослідження показало, що модально-специфічна пам'ять має значний розвивальний потенціал щодо застосування в практиці шкільного навчання як ресурс позитивного впливу на становлення пізнавальних процесів. Для забезпечення позитивної динаміки показників модально-специфічної пам'яті розвивальна програма повинна включати такі етапи: «Мотиваційний», метою якого має бути формування змістовної мотивації до участі в розвивальній програмі; «Основний», метою якого має бути формування таких характеристик пізнавальних процесів, які сприяють розвитку модально-специфічної пам'яті та зростанню загального рівня пізнавальної активності учня; «Рефлексивний», метою якого має бути усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі для забезпечення активного їх застосування в навчальній діяльності та інших сферах життєдіяльності молодшого школяра.

Експериментальна перевірка різних варіантів реалізації структури розвивальної програми дозволила виявити роль таких факторів як інтенсивність/концентрованість пред'явлення розвивальних вправ та метамнемічна обізнаність.

Проведення психолого-педагогічного експерименту, спрямованого на розвиток модально-специфічної пам'яті як чиннику пізнавальної активності молодших школярів, показало зростання рівня вираженості показників модально-специфічної пам'яті у молодших школярів, що в свою чергу призвело до зростання рівня засвоєння ними навчальних програм. Цей факт підтверджує двохфакторний дисперсійний аналіз, який дозволив виявити статистично достовірну взаємодію між незалежними перемінними інтенсивність та усвідомленість. Головний результат експериментального дослідження полягає у наступному: найвища навчальна успішність молодших школярів

спостерігається при розподіленому пред'явленні розвивальних вправ з усвідомленням метамнемічних процесів на початку реалізації розвивальної програми.

О.В. Войтенко

Міжрегіональна академія управління персоналом, м. Київ

РЕГУЛЯТИВНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ЯК ОСНОВА ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

Узагальнення даних теоретичного аналізу показало, що реалізація функцій кожного психічного процесу у структурі літературно-творчої діяльності, а також взаємозв'язок між ними неможливі без участі пам'яті. Такий підхід дозволяє розглядати не лише когнітивні, а й регулятивні функції пам'яті в процесі літературної творчості школярів. Творча робота будь-якого типу вимагає від учнів актуалізації та інтеграції знань, уявлень, елементів досвіду, отриманих із різних джерел, на основі аналізу та співвіднесення їх з умовами поставленої задачі, що забезпечують різні аспекти функціонування системи пам'яті.

За нашим припущенням, зв'язок, виявлений між різними проявами креативності та показниками літературно-творчої діяльності школярів, обумовлений ефективністю функціонування мнемічної системи, яка забезпечує обробку інформації і, відповідно, легкість відтворення та використання її як засобу вирішення поставленого завдання шляхом переносу в нові умови, що дає можливість побудови на цій основі нових ідей.

Було встановлено, що рівень вербальної креативності як здатності до комбінування елементів ситуації, які належать до взаємно віддалених асоціативних областей, пов'язаний з рівнем опосередкованого запам'ятовування, а саме з рівнем запам'ятовування, опосередкованим утворенням певних асоціацій. Виявлені зв'язки дозволяють стверджувати, що здатність до раціональної організації роботи пам'яті завдяки навичкам смислової обробки, узагальнення та систематизації інформації, забезпечує готовність пам'яті до відтворення та використання попереднього досвіду і є умовою успішності літературно-творчої діяльності.

Для визначення рівня креативності досліджуваних в якості діагностичного інструментарію були використані відомі у спеціальній психологічній літературі тести, які зарекомендували себе у дослідницькій роботі та психологічній практиці: вербальна й образна батарея тесту Торренса в модифікації О.Є. Тунік, тест вербальної креативності С. Медника.

Вербальна креативність, за Е. Торренсом, відображає здатність людини продукувати різноманітні ідеї у вербальній формі, використовувати різні стратегії вирішення проблем, а також здатність детально розробляти ідеї, що виникли. Така здатність багато в чому залежить від широти, ступеню узагальнення та систематизації попереднього, у тому числі і мовного, досвіду людини. Смислова систематизація досвіду, як зазначила С.П. Бочарова (Бочарова С.П., 2007) виступає умовою подальшої успішної його реконструкції, підвищує готовність пам'яті до відтворення. Таким чином, смислова систематизація досвіду забезпечує швидкість, гнучкість і оригінальність у виконанні вербальних тестів: чим більше продумані та узагальнені життєві враження, тим легше людина використовує їх елементи у творчій діяльності. Тому пам'ять, що зберігає знання мовної системи та продуктів переробки різнобічного досвіду взаємодії людини з навколишнім світом, є основою вербальної креативності як внутрішнього процесу породження нових синтаксичних і граматичних конструкцій, якими доноситься до читача певна ідея. Виходячи з виявлених зв'язків, можна припустити, що учні, які отримали більш високу оцінку вербальної креативності, більш здатні до раціональної організації роботи своєї пам'яті завдяки навичкам смислової обробки, узагальнення та систематизації інформації.

Методика С. Медника. спрямована на виявлення та оцінку існуючого в досліджуваних, але часто прихованого або такого, що блокується, вербального

креативного потенціалу. Вербальна креативність визначається Медником як процес комбінування елементів ситуації, які належать до взаємно віддалених асоціативних областей. Досліджуваному необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом відбору з наявного в його пам'яті лексичного запасу тільки деяких слів, відповідних запропонованому предмету, які утворювали б із кожним елементом словосполучення. Таким чином, виконання даного завдання вимагало актуалізації мовного досвіду досліджуваних і також залежало від широти, ступеню узагальнення та систематизації попереднього мовного досвіду.

Для оцінки мнемічних здібностей нашої вибірки використовувалися відомі у спеціальній психологічній літературі тести: субтест на визначення мнемічних здібностей тесту структури інтелекту (TSI) Р. Амтхауера та метод парних асоціацій в модифікації П.І. Зінченко. Картина виявлених зв'язків виглядає наступним чином.

Показники розвитку пам'яті мають значимі кореляції з показниками креативності. Так, результати мнемічного субтесту Р. Амтхауера пов'язані з оцінкою вербальної креативності за методикою С. Медника: з індексом оригінальності ($r = 0,26$; $p \leq 0,01$) та індексом унікальності ($r = 0,36$; $p \leq 0,001$). Обидві методики призначені для роботи з вербальним матеріалом. При виконанні мнемічного субтесту Р. Амтхауера досліджувані повинні були запам'ятати ряд слів, об'єднаних у таблиці за певними категоріями, а потім за даними в завданні першими літерами визначити, до якої категорії належало кожне слово. Таким чином, при виконанні завдань тесту мало місце довільне запам'ятовування, опосередковане групуванням вербального матеріалу як спеціальним прийомом запам'ятовування. Коефіцієнт запам'ятовування визначав рівень розвитку пам'яті досліджуваних, яка здійснювала семантичну обробку даного вербального матеріалу.

Виконання завдання за методикою Медника також вимагало актуалізації мовного досвіду досліджуваних, смислової обробки його елементів шляхом їх співвіднесення із запропонованими асоціативними областями та залежало від продуктивності функціонування пам'яті досліджуваних. Сприйняття слова і запам'ятовування є складним процесом включення його в систему відомих кодів на основі аналізу, виділення домінуючих ознак і відсіювання другорядних. При фіксації слова завжди відбувається процес вибору головної системи зв'язків і гальмування побічних зв'язків. Факт багатомірних зв'язків, що має кожне слово, виконує важливу роль і у його пригадуванні, яке представляє собою процес активного пошуку потрібної системи зв'язків із безлічі можливих і протікає на фоні гальмування несуттєвих компонентів. Цікавим виявився той факт, що коефіцієнт запам'ятовування за тестом Амтхауера більше пов'язаний з індексом унікальності за методикою Медника ($r = 0,36$; $p \leq 0,001$). Індекс унікальності дорівнює кількості всіх унікальних відповідей, які не мають аналогів у типовому переліку, і має більш високі значення у досліджуваних, здатних утримуватися від висування першої, що прийшла в голову, відповіді, яка, як правило, буває простою та стандартною. Така здатність потребує переробки більшої кількості інформації за одиницю часу, і, відповідно, більшого обсягу, точності та швидкості оперативної пам'яті.

Характеристики пам'яті за методом парних асоціацій також пов'язані з вербальною креативністю, зокрема з індексом оригінальності ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$) та унікальності ($r = 0,28$; $p \leq 0,001$) в методиці С. Медника. Основними і загальними характеристиками, що визначають успішне виконання завдань цих тестів, є швидкість побудови асоціацій, оригінальність асоціацій, цілеспрямованість асоціювання. Використовуючи метод парних асоціацій, ми ставили перед собою завдання оцінити продуктивність короткочасного запам'ятовування підлітків, опосередкованого утворенням асоціацій між словами-об'єктами та словами-опорами.

Таким чином, виявлені кореляції підтверджують результати аналізу операційної структури читацької діяльності підлітків і дозволяють стверджувати, що успішність виконання літературно-творчих завдань пов'язана зі станом мнемічної системи

досліджуваних: із широтою, ступенем узагальнення та систематизації попереднього досвіду, здатністю до опосередкованого запам'ятовування, швидкістю побудови асоціацій.

Д.С. Волков, С.В. Ноздрін

*Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара,
м. Дніпропетровськ*

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ КОГНІТИВНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ

Важливість вивчення когнітивних функцій стає все більш актуальною, адже в сучасних умовах глобальної активізації інформаційного простору, автоматизації та комп'ютеризації усіх сфер людської діяльності, та підвищення вимог до ефективної інтелектуальної діяльності в усіх сферах функціонування суспільства, постає питання більш широкого вивчення і дослідження детермінант когнітивних функцій психіки, їх ефективної, результативної та успішної роботи, а саме, когнітивної продуктивності, методів її оцінки та підвищення. Оцінка особистісних якостей є одним з ефективних шляхів виявлення осіб, які за своїми властивостями нервової системи, особливостями свого характеру, темпераменту, особливостями психічних процесів і домінуючими психічними станами найбільш професійно надійні і придатні. У науковій літературі нам не зустрілися дослідження, які б максимально розкривали поняття «когнітивної продуктивності», не достатньо розкрито індивідуально-психологічні особливості, що обумовлюють когнітивну продуктивність та методи діагностики індивідуально-психологічних детермінант когнітивної продуктивності.

Мета дослідження – науково обґрунтувати й емпірично перевірити індивідуально-психологічні фактори, що обумовлюють когнітивну продуктивність.

Проблему вивчення когнітивних функцій людини вивчали різні дослідники (Б.Г. Ананьєв, П.К. Анохін, Дж. Гілфорд, В.М. Дружинін, Р. Кеттел, Б.М. Теплов та ін.), когнітивний розвиток особистості відноситься до числа найбільш актуальних проблем сучасної психології (Ананьєв Б.Г., 2001; Холодна М.О., 2004; Solso R., 2008). Але серед численних досліджень когнітивних функцій людини, є багато таких, що майже не вивчені, серед них можна вказати і явище когнітивної продуктивності. Зокрема, дослідник зазначив, що продуктивність пізнавальних функцій включає в себе перцептивний, мнемічний, емоційний та пізнавальні компоненти, а також комунікативні можливості людини. У своїх дослідженнях Є.П. Ільїн дослідив, що певне поєднання типологічних особливостей нервової системи обумовлює вплив на когнітивні функції особистості та результативність у певній діяльності (Ільїн Є.П., 1968). Дослідження В.Д. Бодрова, Є.П. Ільїна, Г.В. Охромій та ін. вказують на те, що типологічні особливості нервової системи мають прямий вплив на успішність у навчальній та професійній діяльності, роботу процесів пам'яті, уваги, особливостей переробки інформації тощо. М.М. Черпіта зазначає, що визначальними характеристиками первинної стресостійкості є швидкість переробки інформації, лабільність нервових процесів, надійність, витривалість, точність і продуктивність діяльності (Черпіта М.М., 2013). Зв'язок мотивації з діяльністю людини був виявлений Є.П. Ільїним, С.Б. Каверіним, А. Маслоу та ін. У своїх роботах автори наголошують про вплив мотиваційних факторів на продуктивність у діяльності, ефективність роботи когнітивних функцій та результативність виконаних операцій (Ільїн Є.П., 2000; Маслоу А., 1979). Аналіз останніх досліджень засвідчує, що особливості роботи інтелекту є одними із домінуючих факторів, що зумовлюють когнітивну успішність людини при виконанні різних видів діяльності (Р. Айзенк, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко та ін.).

Висновки. Наявні дослідження, на нашу думку, не достатньо розкривають явище, що досліджується, адже в повній мірі не розкрито поняття «когнітивної продуктивності».

не виявлено закономірності прояву та способи його вимірювання. Різні дослідження розкривають індивідуально-психологічні особливості, що впливають на когнітивні функції та їх продуктивність, проте, на нашу думку, це явище потребує подальших досліджень, оскільки нами не було виявлено системного підходу до вивчення індивідуально-психологічних факторів когнітивної продуктивності.

В.И. Козьякин, Т.Б. Волошин

Международная клиника восстановительного лечения, г. Трускавец

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ ПО СИСТЕМЕ ИНТЕНСИВНОЙ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ (СИНР)

Проблема реабилитации детей с аутизмом является одной из приоритетных в детской психоневрологии, поскольку количество аутичных детей с каждым годом возрастает, аутистические расстройства диагностированы уже у 70 млн. людей во всем мире.

Как известно, В.И. Козьякиным была разработана современная и высокоэффективная система интенсивной нейрофизиологической реабилитации (СИНР). СИНР была разработана для лечения детей с детским церебральным параличом (ДЦП), успешно используется уже на протяжении более 20 лет и объединяет в себе разносторонние лечебные технологии и методики, которые взаимно дополняют и потенцируют друг друга. Многочисленные исследования динамики психического статуса детей с ДЦП показали, что данный метод имеет положительное влияние не только на двигательную сферу больных, но и на когнитивные функции, эмоционально-личностную сферу. Опыт реабилитации пациентов с аутизмом по методу Козьякина свидетельствует об улучшении у них коммуникативных навыков, социализации, у данной категории детей наблюдается редукция аутичной симптоматики, улучшаются речевые функции, увеличивается количество детей с нормативными уровнями интеллектуального развития.

Цель: оценить эффективность реабилитации по системе СИНР у детей с аутизмом.

Материалы и методы: Проведено лонгитудинальное исследование эффективности реабилитации по СИНР у 385 детей в возрасте от 3 до 18 лет с диагнозом «детский аутизм» (F84.0). Наблюдение происходило в период 1995-2014 год (в течение 20 лет), сравнение данных происходило трижды: до начала реабилитации по системе СИНР, после проведения двухнедельного курса реабилитации и в конце последнего курса лечения (при условии, что пациент проходил курс реабилитации в Клинике не менее двух раз).

Однократно проходили курс лечения по СИНР 62 (17,5±4,2%) ребенка с аутизмом, 32 (9±3%) – прошли курс дважды, 41 (11,5±3,3%) – трижды, 11 (3,1±1,7%) проходили лечение по СИНР больше 10 раз, из них 2 (2±1%) – более 20 раз.

С целью оценки эффективности реабилитации за СИНР использовались рейтинговая шкала детского аутизма (CARS), шкала оценки эффективности лечения аутизма (АТЕС), цветные матрицы Равена, профиль развития и поведения ребенка (PEP-R).

Результаты: При оценивании детей с аутизмом по шкале CARS (во время их последнего курса реабилитации в МКВЛ) у 61,3±8% детей мало место выраженное или существенное улучшение состояния, в 29±5% детей – незначительное улучшение или сохранение легких/умеренных проявлений, у 9,7±3% детей – психическое состояние оставалось без значимых изменений, сохранились выраженные проявления аутизма. Ни у одного ребенка динамика показателей за шкалой CARS не свидетельствовала об ухудшении их состояния.

До начала реабилитации по системе СИНР средний балл по шкале АТЕС составил 66,83±9,94 балла, что свидетельствует о наличии у детей отчетливых нарушений коммуникации, речевых функций, социализации, поведенческого реагирования. После

завершения первого курса реабилитации этот показатель уменьшился до $52,6 \pm 6,1$ балла, то есть имела место положительная динамика оцениваемых показателей. В целом улучшение психоэмоционального состояния наблюдалось у 90% детей. После проведения повторных курсов лечения показатель по шкале АТЕС составил $34,8 \pm 5,3$ балла.

Анализ результатов динамического исследования интеллектуальных возможностей с помощью теста Равена обнаружил наличие у обследованных позитивных сдвигов в уровне их интеллектуального развития. После повторных курсов лечения количество детей с нормальным развитием интеллекта составило $38 \pm 6\%$ ($p < 0,05$), из них $4 \pm 2\%$ детей с высоким развитием интеллекта. Количество пациентов с умственным дефектом (V зона) после повторных курсов реабилитации уменьшилось с $39 \pm 6\%$ до $14 \pm 4\%$ ($p < 0,05$).

Задержка формирования способности ребенка с аутизмом к усвоению предлагаемого стереотипа действий согласно профиля РЕР-R составила до лечения $54,4 \pm 7,7$ месяцев, после реабилитации за СИНР отставание в формировании данного навыка сократилось на $20,1 \pm 4,1$ ($36,9 \pm 6\%$) месяцев. Наибольшие изменения наблюдались по параметрам «общая и мелкая моторика», «познавательные функции», «игра и заинтересованность предметами» и «речь».

Выводы: В результате реабилитации по системе СИНР была отмечена редукция аутистической симптоматики в виде улучшения речевых характеристик, уменьшения признаков деструктивности, улучшения качества общения с окружающими, у детей формировались новые навыки самообслуживания, улучшались интеллектуальные показатели. Совокупность изменений, которые наблюдались в ходе реабилитации в целом, детерминируют повышение адаптивного потенциала ребенка с аутизмом.

О.Є.Гант, Я.К. Малик

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СПОРТСМЕНІВ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ 7-10 РОКІВ

За останні десятиліття спортивні танці значно набули своєї популярності, як оздоровчий напрямок, так і спортивно-видовищний. На цей час проводиться велика кількість змагань з танцювального спорту як в Україні так і за її межами, різного масштабу, від обласних чемпіонатів, до чемпіонатів та кубків світу.

В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів ефективності міжособистісної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку, які займаються спортивними бальними танцями. Практично невивченим є питання про рівень самооцінки та рівень тривожності, як складові ефективності міжособистісної взаємодії у дітей 7-10 років. Актуальність дослідження також зумовлена потребою у науковій розробці психологічного інструментарію для комплексної оцінки комунікативного потенціалу дітей 7-10 років та необхідністю опрацювання та наукового обґрунтування програми розвитку ефективної міжособистісної взаємодії у дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями.

За результатами нашого дослідження, ефективна міжособистісна взаємодія в спортивних танцях забезпечує ефективне протікання комунікативного процесу, успішне функціонування в професійному танцювальному середовищі. Ефективна міжособистісна взаємодія дітей 7-10 років, які займаються спортивними танцями, – це сукупність досить сформованих комунікативних умінь, культури вербального та невербального спілкування.

Дослідження компонентів міжособистісної взаємодії у спортсменів 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями показало, що рівень їх самооцінки, представлений наступними варіантами: завищений рівень самооцінки, оптимальний

рівень самооцінки, середній рівень самооцінки, занижений рівень самооцінки. Найчастіше, самооцінка юних спортсменів відповідає завищеному, високому або середньому рівню. Од же спортсмени бальних танців 7-10 років, зазвичай здатні досягати своїх цілей без особливих труднощів, сміливо дивитися в обличчя фактам, усвідомлювати вимоги дійсності, не приховують від себе власні недоліки, не засмучуються через дрібниці і не піддаються випадковим коливанням настроїв. Але серед таких дітей, зустрічаються і більш пасивні, які піддаються навіюванню і менш популярні серед оточуючих їх людей. Такі хлопчики і дівчатка надмірно чутливі до критики, вважаючи, що вона свідчить про їх низьку цінність, саме такі спортсмени і складають «групу ризику».

Емоційний стан дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями, найчастіше характеризується підвищеним або високим рівнем тривожності. Діти, які володіють високим рівнем тривожності, меншою мірою соціально адаптовані, ніж спортсмени з низькою тривожністю. Високий рівень тривожності створює загрозу психічному здоров'ю дитини і сприяє розвитку передневротичних станів. Ступінь невербального компоненту дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями, найчастіше (85,00%) представлений середнім рівнем. Такі діти не завжди приймають емоції незалежно від того, чи є вони бажаними чи ні, і мають здатність вибирати стратегії поведінки з їх урахуванням. Ця здатність відноситься до вміння використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них залежно від їх інформативності або користі; керувати своїми і чужими емоціями.

Особистісні особливості дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями, представлені наступними характеристиками: товариськістю, високим або середнім рівнем вербального інтелекту, підвищеною збудливістю та схильністю до самоствердження, низьким рівнем схильності до ризику та соціальної сміливості, достатнім рівнем відповідальності та самоконтролю, підвищеною чутливістю.

Враховуючи результати комплексного психодіагностичного дослідження закономірностей і динаміки формування комунікативних здібностей та особистісних характеристик дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями, нами були виділені основні напрямки розвитку їх міжособистісної взаємодії: підвищення адекватності власного уявлення про себе і сприйняття інших, зростання індивідуальної відповідальності за досягнення особистих цілей і рішення актуальних комунікативних завдань, зростання комунікативної відкритості та якості спілкування, оволодіння навичками конструктивної соціальної взаємодії.

Програма формування навичок міжособистісної взаємодії з однолітками і дорослими у дітей 7-10 років, які займаються спортивними бальними танцями, повинна включати: розвиток почуття співпереживання, кращого розуміння себе та інших, навчання вмінню бути в мирі з самим собою, створення можливостей для самовираження, формування у дітей умінь і навичок практичного володіння виразними рухами – засобами людського спілкування (мімікою, жестом, пантоміма), корекція небажаних особистісних особливостей, поведінки, настрою. Розвиток у дітей навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях і формування адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків оточуючих людей, вироблення у дітей позитивних рис характеру, що сприяють кращому взаєморозумінню при спілкуванні, підвищення рівня самоконтролю відносно свого емоційного стану в ході спілкування, формування терпимості до думки співрозмовника, навчання прийомам само розслаблення, допомогу дитині в усвідомленні свого реального «Я», підвищення самооцінки, розвиток потенційних можливостей, відреагування внутрішніх конфліктів, страхів, агресивних тенденцій, зменшення тривожності, занепокоєння і почуття провини, навчання дітей правилам хорошого тону.

Рівень розвитку міжособистісної взаємодії спортсменів 7-10 років, які займаються бальними танцями, що приймали участь у комунікативному тренінгу, вище, ніж у

спортсменів контрольної групи. Показники адекватної самооцінки та емоційного інтелекту, вміння вступати в контакт та ставити запитання експериментальної групи стали значно вищі до кінця експерименту, ніж у контрольній групі.

Головним критерієм при відборі вправ, спрямованих на формування міжособистісної взаємодії, у дітей 7-10 років, які займаються бальними танцями, повинно стати використання технік арт-терапії, психогімнастики, активного слухання, регуляції напруги, підкреслення спільності та підкреслення значущості партнера, а також техніки вербалізації почуттів.

При формуванні ефективної міжособистісної взаємодії, у дітей 7-10 років, які займаються бальними танцями, треба проводити роботу і з батьками юних спортсменів (проводити роз'яснювальну роботу на тему формування адекватної самооцінки дітей молодшого шкільного віку та елементарних технік зняття напруги та вербалізації почуттів).

Ефективність запропонованих вправ та технік для формування ефективної міжособистісної взаємодії дітей 7–10 років, які займаються бальними танцями, встановлена в ході дослідження, дозволяє рекомендувати їх використання не тільки на тренуваннях, але і на інших поза тренувальних заходах.

Тренерам, рекомендуємо вести контроль за основними показниками міжособистісної взаємодії юних спортсменів протягом року, з метою відбору ефективних засобів і методів впливу на дані характеристики, тому що рівень їх розвитку визначає готовність дітей до ефективної комунікації, і як слід високої спортивної результативності.

О.М. Генералова

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛЕЗАЛЕЖНОСТІ / ПОЛЕНЕЗАЛЕЖНОСТІ ЯК ПАРАМЕТРА КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ОСОБИСТОСТІ

Полезалежність / полenezависимість (англ. field dependence / field independence; field dependent / field independent perceptual style) – один з параметрів когнітивного стилю особистості (його перцептивного компонента). Термін «полезалежність / полenezалежність» введено Г. Віткіним (Witkin Н. А., 1950). Більш пізніше тому Г. Віткін вперше опублікував результати своїх досліджень, в яких він вимірював залежність / незалежність від поля. В основі даного концепту лежить припущення про те, що індивідуальний стиль сприйняття відображає глобальний стиль когнітивного функціонування. Згідно точки зору теоретиків, які працюють в рамках цього підходу, суб'єкти, названі полenezалежними, відрізняються здатністю виокремлювати частини організованого перцептивного (символічного або абстрактного) поля в структурі іншого поля. На протилежному кінці континууму знаходяться ті, хто не здатний розчленовувати перцептивний матеріал і тому потрапляють в залежність від цілого поля. Це – полenezалежні люди. Дана динамічна риса є складовою більш загальної характеристики, що була названа психологічною диференціацією. Г. Віткін, застосувавши батареї психологічних тестів до тієї чи іншої групи («полenezалежних» і «полenezалежних») випробовуваних, встановив, що їх когнітивний стиль значною мірою відображає індивідуальні якості людини. Зокрема, він прийшов до висновку, що «полenezалежні» люди відрізняються більшою пасивністю у відносинах з навколишнім середовищем, гіршим усвідомленням своєї поведінки, гірше диференціюють схему свого тіла, є більш конформними тощо (Шкуратова І. П., 1994).

Полenezалежність / полenezалежність досліджувалася в різних контекстах, і було показано, що ця характеристика високо корелює з соціальними навичками, шкільною успішністю, особистісною та соціальною автономністю, психологічними просторовими здібностями і функціональною латералізацією. Аналіз наукової літератури за останні

роки дозволяє констатувати помітне зростання інтересу дослідників до прикладних аспектів вивчення когнітивно-стильових характеристик особистості. Зокрема було встановлено взаємозв'язок ефективності психотерапії з параметрами когнітивного стилю «полезалежність / полenezалежність» пацієнтів при лікуванні невротичних розладів (Бекетов Ю. А., Божко С. А., Кошелев В. В., 2008); виділено особливості психологічного захисту і стратегій подолання у полезалежних / полenezалежних осіб (Алексапольський О. А., 2007); встановлено співвідношення когнітивного стилю «полезалежність / полenezалежність» у викладача та студента як чинник засвоєння навчальної інформації (Сафронов Р. А., Розум С. І., 2011); доведена гіпотеза про те, що цілеспрямований вплив на учнів у процесі навчання з урахуванням їх когнітивних стилів може здійснюватися шляхом надання варіативної методичної підтримки, що досягається застосуванням сукупності і певного поєднання методів, організаційних форм, засобів навчання через комплекс методичних умов, і буде сприяти прояву продуктивної активності кожного учня (Поздняк С. М., Сегада Т. О., 2009); виявлено зв'язок між успішністю тренажерної підготовки майбутніх авіадиспетчерів і показниками полenezалежності: чим вище у студентів показники структурованості поля, тим вищим є рівень успішності виконання ними завдань тренажерної підготовки, особливо ця відмінність проявляється при розведенні повітряних суден з максимальною інтенсивністю повітряного руху та при прийнятті рішень в аварійних ситуаціях (Гордина Н. Д., 2013).

Проведені дослідження, безумовно, не вичерпують всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальшої роботи можуть бути пов'язані з пошуком залежності кількісної та якісної структури взаємозв'язків розглянутих параметрів когнітивного стилю з формально-динамічними властивостями та іншими особистісними особливостями від безлічі соціально – психологічних чинників, включаючи культуру, тип виховання, рівень і профіль освіти, професійну діяльність тощо.

В.И. Козьякин, М.С. Гордиевич

Международная клиника восстановительного лечения, г. Трускавец

СИСТЕМА ИНТЕНСИВНОЙ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В.И. КОЗЬЯКИНА – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Одной из медико-социальных проблем, которая на сегодня имеет важнейший уровень значимости, является необходимость улучшения здоровья детей с нарушениями развития, в том числе психического, а также повышение качества жизни семей, где рождается и воспитывается такой ребенок. Известно, что лечение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) считается одной из главных проблем современной детской психиатрии в европейских странах и США.

Актуальность проблемы реабилитации детей с СДВГ обусловлена, с одной стороны, большой распространенностью этой патологии среди детского населения, с другой – недостаточной эффективностью существующих, как правило, фармакологических методов их лечения. Данные о распространенности СДВГ в разных странах отличаются широкой вариабельностью: от 1-3% в Великобритании до 4-20% в США и 4 – 18 % в России. Особое значение приобретает проблема создания современных и высокоэффективных методов лечения и реабилитации этих контингентов больных. Инновационные методы лечения и реабилитации детей с СДВГ должны способствовать максимальной медицинской, социальной и психологической адаптации больных и их семей. В. И. Козьякином была разработана высокоэффективная система интенсивной нейрофизиологической реабилитации (СИНР). Она состоит из двух подсистем: 1) интенсивной коррекции и 2) стабилизации и потенцирования эффекта. Интенсивная коррекция проводится в условиях реабилитационного центра и длится на протяжении 2 нед. В период стабилизации и потенцирования эффекта лечение

продолжается, согласно рекомендациям, в домашних условиях. Этот период длится 4–12 мес, после чего больному проводят повторный курс интенсивной коррекции. В основе системы реабилитации лежит полимодальный подход с применением разносторонних методов влияния на пациента. Действие одних методик дополняет и потенцирует другие. Основной комплекс лечебных мероприятий включает: биомеханическую коррекцию позвоночника, мобилизацию суставов конечностей, рефлексотерапию, мобилизирующую гимнастику, специальную систему массажа, ритмическую гимнастику, апитерапию и механотерапию. Наиболее подробно изучена эффективность ее применения у детей с детскими церебральными параличами (ДЦП). Результаты проведенных исследований показали, что данный метод высокоэффективен не только в отношении коррекции различных двигательных расстройств, наблюдаемых при ДЦП, но и оказывает выраженное позитивное воздействие на такие когнитивные функции, как память, внимание, мышление, интеллект, а также на эмоционально – личностную сферу. В связи с тем, что в основе формирования различных клинических форм СДВГ лежат задержка механизмов нейроразвития и диффузная церебральная дисрегуляция, можно прогнозировать высокую эффективность применения СИНР для реабилитации этих контингентов детей. На сегодняшний день, на базе Международной клиники восстановительного лечения (МКВЛ) получают помощь десятки детей с данной патологией.

Цель. Оценить эффективность реабилитации по системе СИНР детей с СДВГ.

Методы. Было обследовано 36 детей в возрасте от 6 до 11 лет с СДВГ (F90.0, F90.1 согласно МКБ-10), которые проходили курс реабилитации в Международной клинике восстановительного лечения (г. Трускавец, Украина) с помощью СИНР. Всем детям, наряду со стандартным обследованием до начала и после завершения курса реабилитации, было проведено психодиагностическое исследование, направленное на оценку состояния основных когнитивных функций (внимания, памяти, умственной работоспособности). С этой целью использовались набор нейропсихологических тестов «Лурия – 90», адаптированных к детскому возрасту, и тест Тулуз-Пьерона.

Результаты. Как показали результаты проведенных исследований, у всех детей с СДВГ имелись различные расстройства внимания, памяти и умственной работоспособности. Преобладали отчетливые нарушения произвольного внимания в виде сужения его объемов и недостаточности функций концентрации, распределения и переключения в сочетании с недостаточностью (истощаемостью) уровня умственной работоспособности. Дисфункции вербальной памяти включали сужение его объемов, снижение прочности запоминания и нарушения селективности мнестических процессов.

После курса реабилитации с помощью СИНР улучшались такие показатели как объемы произвольного внимания, функции концентрации, распределения и переключения. Также возросли показатели объемов вербальной памяти ($4,05 \pm 1,16$ слов до лечения и $5,44 \pm 1,29$ после лечения, $p < 0,05$). У всех пациентов наблюдалось отчетливое улучшение уровня умственной работоспособности, что находило свое выражение в увеличении объемов обрабатываемой информации и уменьшении числа совершаемых ошибок, т.е. в улучшении качества умственной деятельности.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности применения СИНР для коррекции различных когнитивных расстройств при СДВГ. Эти данные открывают новые перспективы в контексте коррекции эмоциональных, когнитивных, коммуникативных и поведенческих нарушений, наблюдаемых в рамках различных клинических вариантов СДВГ.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ КАК КОГНИТИВНЫЙ ФАКТОР ПОЛНОЦЕННОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Определение уровня развития внимания человека является неотъемлемой частью практики психологической службы. В достижениях современной практической психологии содержится много методик для изучения определенных аттенционных свойств. Но к каждой методике авторами приводятся разные, значительно отличающиеся одна от одной шкалы оценивания.

Нами было сделано предположение о том, что если бы существовал единый общепринятый набор свойств внимания и шкал их значений, тогда можно было бы подойти к определению терминов «внимательный» и «невнимательный» и даже оперировать более точными понятиями или их разновидностями.

При решении поставленной в исследовании задачи, относительно определения уровней внимания при учете значений ее свойств, мы пользовались методом порядковой классификации.

Нами было обозначено через Q множество свойств внимания. Тогда $Q = \{Q_1, Q_2, \dots, Q_i, \dots, Q_M\}$, где Q_i – i -тое свойство внимания, M – количество свойств внимания. Например, Q_1 – объем внимания. Обозначено также через Q_i шкалу значений i -ого свойства внимания. Тогда $Q_i = \{q_{i1}, q_{i2}, \dots, q_{ij}, \dots, q_{in(i)}\}$, где q_{ij} – j -тое значение i -ого свойства внимания, $n(i)$ – количество значений i -ого свойства внимания. При этом q_{i1} – наилучшее значение, а $q_{in(i)}$ – наиболее плохое значение i -ого свойства внимания.

Например, если Q_2 – распределение внимания и его шкала состоит из 3-х значений, тогда $n(2) = 3$, q_{21} – это «высокий уровень распределения внимания», q_{22} – «средний уровень», q_{23} – «низкий».

Опираясь на вышеупомянутое, можем описать все гипотетически возможные состояния внимания как декартово произведение:

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

Таким образом, количество всех возможных состояний внимания равняется количеству элементов в множестве A , которое исчисляется по формуле:

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

Например, если мы рассматриваем только 3 свойства внимания (Q_1 – объем, Q_2 – распределение, Q_3 – концентрация), причем объем имеет 4 значения, распределение – 5 значений, концентрация – 6, тогда количество всех возможных состояний внимания равняется $|A| = 4 * 5 * 6 = 120$.

Таким образом, s -ое состояние внимания характеризуется вектором:

$$a_s = (a_{1s}, a_{2s}, \dots, a_{is}, \dots, a_{Ms}), \quad (3)$$

где a_{is} – значение i -ого свойства внимания для s -го состояния внимания. Например, 7-е состояние внимания может характеризоваться следующим вектором: $a_7 = (a_{17}, a_{27}, a_{37})$, где a_{17} – высокий объем внимания, a_{27} – среднее распределение внимания, a_{37} – низкая концентрация внимания.

Подытоживая вышеупомянутое укажем, что проблема определения терминов «внимательный» и «невнимательный» и их разновидностей состоит в разбивке множества всех гипотетически возможных состояний внимания на уровни, которые не пересекаются:

$$A = A_1 \cup A_2 \cup \dots \cup A_k \cup \dots \cup A_K, \quad (4)$$

где A_k – k -ый уровень внимательности, K – количество уровней внимательности.

Например, если мы рассматриваем 3 уровня внимательности (A_1 – внимательный, A_2 – средневнимательный, A_3 – невнимательный), тогда $A = A_1 \cup A_2 \cup A_3$.

Рассмотрим пример, в котором мы будем учитывать 5 свойств внимания (объем,

переключение, распределение, концентрацию и стойкость), каждая из которых имеет шкалу из пяти значений. Тогда количество всех гипотетически возможных состояний внимания составляет $3125 (5 \times 5 \times 5 \times 5 \times 5 = 5^5 = 3125)$.

Возможным есть распределение всех этих состояний внимания на 5 упорядоченных классов внимания, где в первый класс попадут состояния с высоким уровнем внимания (УВ), во второй класс – с уровнем выше среднего, в третий класс – со средним, в четвертый – с уровнем ниже среднего, в пятый – с низким УВ.

Возникает вопрос о том, каким должно быть это распределение? Простейшим было бы распределить все эти состояния равномерно по 625 состояний в каждый из пяти классов. Но чаще всего каждому психологическому свойству отвечает нормальное распределение. Именно на основе этого закона разрабатываются измерительные и вычислительные методы в психологии.

Мы пользовались предположением о том, что распределение состояний внимания по классам подчиняется закону нормального распределения. Поэтому был сделан вывод относительно количества состояний в классах:

- в 1-м и 5-м классе равное количество состояний;
- во 2-м и 4-м классе равное количество состояний;
- в 1-м классе меньше состояний, чем во 2-м;
- в 3-м классе больше всего состояний.

Наилучшей состояние (в, в, в, в, в) должен принадлежать к 1-му классу с высоким УВ. Возникает вопрос о том, насколько можно в этом состоянии ухудшить значение свойств, чтобы полученное состояние, которое еще могло бы принадлежать к 1-му классу? Состояние (в, в, в, вс, вс) еще может принадлежать к 1-му классу, но дальнейшее ухудшение значений свойств есть недопустимым. Другими словами, состояние (в, в, в, в, в) является верхней границей 1-го класса, а, соответственно, состояние (в, в, в, вс, вс) есть нижней его границей.

Несомненным есть тот факт, что низкое значение одного свойства может быть компенсировано высоким значением другого свойства. Например, значение «с» может компенсироваться значением «в», в том понимании, что они оба отличаются от значения «вс» лишь на одно деление шкалы значений. Формально, это означает, что пара (в, с) эквивалентна паре (вс, вс). Тогда состояние (в, в, в, в, с) эквивалентно состоянию (в, в, в, вс, вс).

Был осуществлен переход от качественной шкалы значений свойств внимания к порядковой шкале.

Описание наилучшего состояния с помощью порядковой шкалы имеет вид (1, 1, 1, 1, 1), а нижняя граница 1-го класса – (1, 1, 1, 2, 2). Назовем весом состояния сумму его компонентов. Тогда наилучшее состояние имеет вес 5, а нижняя граница 1-го класса – 7. К первому классу отнесем также такие состояния, вес которых находится в диапазоне от 5 до 7.

Ко 2-му классу мы относим состояние (вс, вс, вс, вс, вс). Верхней границей этого класса является состояние (вс, вс, вс, в, в) с весом 8, а нижней – (вс, вс, вс, с, с) с весом 12. Ко второму классу относим такие состояния, вес которых находится в диапазоне от 8 до 12. Аналогично мы определяем состояния и границы для классов, которые остались. Результаты представлены в таблице 1.

С помощью программы SPSS была построена гистограмма, которая отображает количество состояний в каждом классе (отклонение от нормального распределения незначительное).

По нашему мнению, решение поставленной проблемы позволит усовершенствовать учебный процесс, который может реализовываться в формировании классов согласно уровню внимательности, распределение учеников класса на определенные группы, разработка методик обучения, которые отвечают определенному уровню внимательности

Таблица 1 – Описание классов внимания

Класс внимания	Типичный представитель	Верхняя граница	Нижняя граница	Диапазон веса	Количество состояний
Высокий УВ	(в,в,в,в,в)	(в,в,в,в,в)	(в,в,в,вс,вс)	5-7	21
Выше среднего УВ	(вс,вс,вс,вс,вс)	(вс,вс,вс,в,в)	(вс,вс,вс,с,с)	8-12	666
Средний УВ	(с,с,с,с,с)	(с,с,с,вс,вс)	(с,с,с,нс,нс)	13-17	1751
Ниже среднего УВ	(нс,нс,нс,нс,нс)	(нс,нс,нс,с,с)	(нс,нс,нс,н,н)	18-22	666
Низкий УВ	(н,н,н,н,н)	(н,н,н,нс,нс)	(н,н,н,н,н)	23-25	21

Очевидно, что уровень внимательности ученика может подвергаться коррекционному влиянию, которое в свою очередь, может привести к переходу состояния внимания в лучшей класс. Это, в свою очередь, ставит задачу об отборе конкретных формирующих и коррекционных методик, а также задачу изучения факторов, которые влияют на формирование и развитие внимания.

Таким образом, нами была впервые сделанная попытка формального установления и конкретизации уровней внимания при учете значений его свойств; во-вторых, своим исследованием в этом направлении мы подтвердили предположение о том, что распределение состояний внимания подчиняется закону нормального распределения; в-третьих, использованный нами тип распределения состояний на классы для пяти свойств можно использовать и для большего количества классов, что позволит дать более точное определение определенному состоянию внимания.

Е.В. Заика

Национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ: ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, – с другой), б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания). Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста. Предлагаемые упражнения направлены на формирование именно смыслового, вдумчивого чтения у первоклассников (а не механического произнесения). Эти упражнения рассчитаны на детей, которые умеют более или менее хорошо озвучивать читаемый текст, однако при этом у них не происходит параллельного процесса их понимания. Таких детей в каждом классе бывает до 25-30 %. С течением времени у многих из них постепенно формируется понимание смысла. Но этот процесс можно ускорить, предложив детям упражнения в игровой, занимательной форме. В этих упражнениях специально акцентируется и развивается именно смысловой аспект чтения.

Желательно проводить их ежедневно, допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия – 30 мин, минимальная – 5-10 мин. Упражнения настолько просты в проведении, что их легко могут освоить и проводить не только школьные психологи и учителя, но и родители. Сложность (громоздкость) предлагаемого материала варьируют таким образом, чтобы ребенок, с одной стороны, смог успешно с ним справиться и порадоваться результату и, с другой – достигал этого с некоторым усилием, сосредоточением внимания. Срок проведения

занятий, обеспечивающий заметный положительный результат, – от трех до семи недель.

Восполнение пропусков букв в словах. Предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами (количество пропусков варьируется в зависимости от уровня подготовки ребенка), пропуски отмечаются черточками или точками, например: *испуганная де_очка быст_о пошла по крут__ дорожке*. При этом должны встречаться пропуски двух видов:

а) такие, которые могут быть заполнены буквой или на основе имеющихся целостных эталонов слова (например, *девочка*), сформированных в прошлом опыте чтения, или, если таковых еще нет, на основе побуквенного анализа слова, т.е. с учетом предшествующих и последующих букв, но в пределах одного слова;

б) такие, которые могут быть заполнены на основе учета последующих или предшествующих слов, т.е. с привлечением контекста (например, окончание в слове *крутой* может быть правильно прочитано лишь с учетом последующего слова *дорожке*). Восполнение пропусков первого вида развивает способность охватывать быстро, единым взором все слово целиком, одновременно учитывая и соотнося его первые и последние буквы в едином зрительном образе. Восполнение пропусков второго вида формирует умение учитывать контекст каждого слова при его прочтении, т.е., читая данное слово, обращать внимание и на соседние слова, в том числе и осуществлять операцию забегания глазами вперед, которая типична для хорошо сформированного навыка чтения. Это упражнение также способствует развитию словесно-логической памяти благодаря необходимости учета ранее прочитанных слов при заполнении пропусков, а также из-за вынужденных задержек при определении пропущенных букв, что, создавая дополнительную нагрузку на память, одновременно задает и средства для ее преодоления через целостный охват предложения при возвратах к предшествующим словам.

Восполнение пропусков слов в предложении. Дается текст или ряд отдельных предложений с пропущенными в них словами, например: *Долго ли, коротко ли шел принц по тропинке, и вот, наконец, он___ маленькую перекосившуюся___ на курьих ножках*. Пропуски здесь должны быть также двух видов: а) такие, заполнение которых возможно на основе сложившихся целостных речевых штампов (*Избушка на курьих ножках*), и б) такие, заполнение которых возможно лишь с учетом более или менее широкого смыслового контекста (как в нашем примере слово *увидел*). Это упражнение развивает способность одновременно с техникой чтения осуществлять смысловой анализ текста и постоянно привлекать понимание текста для прочтения отдельных фрагментов предложения, а также формирует умение выдвигать контекстно обусловленные гипотезы о значении отдельных слов и быстро их проверять на основе одномоментного схватывания целого предложения.

Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв. Упражнение сходно с предыдущим, только здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: *Никогда еще королева так не кричала, не была такой се_д_т_й*. Это упражнение, в дополнение к предыдущему, развивает способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом. В случаях, если у ребенка смысловые догадки преобладают над анализом букв, материал упражнения следует подбирать так, чтобы контекст задавал несколько вариантов смыслового восполнения слова, но однозначность пропущенного слова навязывалась бы составом и месторасположением подсказывающих букв. Например, в предложении: *И тут мальчик неожиданно о_я___ся* – по смыслу могут подходить слова: остановился, оглянулся, оступился и др., но буква *я* и количество указанных пропущенных букв однозначно определяют лишь одно из приведенных слов.

Поиск смысловых несуразностей. Предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдельных предложений, в котором наряду с обычными,

правильными предложениями встречаются такие, которые содержат смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной, например: *Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом* или *Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони*. Задача ребенка – быстро выделить как можно больше таких смысловых ошибок. При этом можно придумать какой-либо сказочный или фантастический сюжет (например, есть такая планета, где все почти как на Земле, но только там возможны и некоторые такие события, которые не бывают у нас) или просто сказать, что писатель, будучи очень усталым, допустил ряд ошибок и их надо найти. Это упражнение формирует установку ребенка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов.

Складывание слов из половинок. Берется от трех до десяти слов и каждое из них пишется на двух маленьких карточках так, чтобы первая его часть (примерно половина) была написана на одной карточке, а вторая – на другой. Например, слова *опушка, корова, лестница* могут быть разделены так: *опу – шка, коро – ва, лест – ница*. Задача ребенка – имея слева ряд карточек с началами слов, а справа – с концами, быстро их сложить так, чтобы получились осмысленные слова. В более сложных вариантах этого упражнения можно карточки с началами и с концами слов давать вперемешку, чтобы ребенок самостоятельно разобрался во всем наборе, а также подбирать в качестве исходных слов похожие по написанию, например: *коро – ва, кор – она, кара – вай, каре – та, кало – ша, керо – син* и др. Это упражнение развивает способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом и сразу же обязательно подтверждать ее обнаруженным недостающим фрагментом, а также формирует установку на тщательный анализ буквенного состава слов для правильного его прочтения с учетом того, что имеются слова, сходные по написанию, и их недопустимо путать друг с другом.

Tamila Zozul'

*Postgraduate student of Department of Psychology
V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University
Poltava, Ukraine*

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS IN MARRIED COUPLES WITH A SIGNIFICANT AGE DIFFERENCE

Introduction. In a broad sense, the family is one of the most important forms of organization of personal lives which is based on marriage and family relations, i.e. relations between husband and wife, parents and children and other relatives living together and keep house on the basis of general family budgets (A.M.Shvec, E.A.Mogyl'ovkyn, E.Ju.Kargapolova). The family is regarded as one of the oldest social institutions that provide personal development. In the peculiarities of family life are reflected social change – the emergence of new norms, values and patterns of behavior in the sphere of family relations. In ancient times, the unequal marriage was recognized the marriage which united by people of different social status. Nowadays this term has lost meaning and acquired a new meaning – the big age difference.

The aim of this report is to conduct a theoretical analysis of peculiarities relationships partners in asymmetric by age married couples from the perspective of various scientific concepts.

The main material. The well-being of family life largely depends on the nature of the ratio role positions, which are formed in individual long before the beginning family life (K.O.Doroshenko, V.E.Kagan).

There are three types of the family roles division: 1) the authoritarian (with shades of patriarchy), when the head is one spouse (often the wife), to whom belongs to the supreme power in dealing with major issues of family life; 2) the autonomous – husband and wife distribute their roles and don't interfere in the sphere of influence each other; 3) the democratic

– management of the family lies on the shoulders of both spouses about equally.

Ideas about the roles and features of the behavior spouse are formed in humans during upbringing and mastery of social experience, training, solving life's problems, monitoring the relationship between parental family members, a variety of role playing games, etc. (O.S.Kocharjan, M.Je. Zhydko). The character of these ideas defines certain strategies of human behavior in the future. On the basis of such views personality determines the nature his interaction with another spouse, duties and functions as a member of the family.

For example, in families where husband is elder, he is usually more inclined to perform roles responsible for material welfare and support of family ties and organizes family subculture. At the same time, it is expected that younger wife more is oriented, based on the classical the ratio of roles in the family, to the role hostess, responsible for child care, caregiver and family "psychotherapist". If the expectations of partners to each other and their real partner behavior are not consistent, across different visions of their own role, in the family having marital conflicts.

Particular importance the problem of meet the needs becomes in the married couples with a significant age difference. After all, the needs of people of different ages may differ, especially when it is a significant age difference.

Communication between spouses is largely dependent on individual perceptions of what is possible and how to act, taking a social position. In the event that these views are divergent, there is a "conflict of ideas". He is internal, deep and flowing in the immense field of coexistence of psychological worlds the family members. Such a conflict is reflected through family disputes (T.P.Cmel'janova, I.A.Diduk, P.P.Gornostaj).

They arise because family members are aware their roles differently, act according to their perceptions, expected behavior of another person in accordance with these ideas and frankly are irritated when the other party does not "by the rules" (not live up to expectations) (S.V.Koval'ov) [4]. After all each behavior that meets their individual perceptions of their role in the family will be considered as the only right and desirable, and the behavior of the other partner that does not meet those expectations – as wrong, stupid and one that has bad intentions.

To explain the peculiarities of the interaction partners in families with age difference is an important analysis of family rules, as part of the integration of the family system. Family rules constitute the external basis of "family myths". This term, proposed by A.X. Ferejra and means certain defense mechanisms to maintain unity in dysfunctional families. His synonymous are the concept of "belief", "family motto", "role expectations", "coordinated protection", "family image" or "image "we", "naive family psychology" and so on.

Based on these theoretical positions can be expected that family pairs with a significant difference in age, in the areas of family myths may have a specific meaning, and to make both positive and negative impact on the relationship. For example, one of the variant family myth that will support emotional well-being of the family and are expressed in the following statement: "In spite of our age difference and negative attitudes on the part of friends, our feelings stand it and we stayed together", "Our strongest family, because we are different". Compliance with this myth contributes to psychological affinity of partners and stabilizes their interaction in situations of confrontation.

Family Story (theme) – is a specific problem that carries emotional stress, which is formed around the conflict in the family, which is repeated periodically. The theme determines how the organization of life events and outwardly manifested in behavior, which are reproduced from generation to generation. This parameter was first started studying M. Bouen, which showed that over times the accumulation of dysfunctional family patterns, that eventually leads to pathologies of its members.

Features of partners of different ages may be associated with specific family themes. Appeal to this family theme reflects past experience peculiarities family of dysfunctional patterns. Thus, the significant age difference can be a challenge occasionally partners in

conflict situations turn, resulting in the following example, the statement: “We are constant conflicts, for you younger and behave unwisely”.

Conclusions. Thus, the specificity of relationships in families with age difference in various ways is explained in psychological concepts and peculiarities of organization and flow of interpersonal interaction partners in families, uneven age, require study and will be the subject of further empirical research of the author.

В.В.Кордонец

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ СЕНСОМОТОРИКИ ОСОБИСТОСТІ НА РАНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Чуттєве пізнання є першим ступенем засвоєння знань про навколишній світ і базисом для розвитку пізнавальної діяльності. У ранньому віці не виявлено абсолютних оптимумів розвитку по відношенню до елементарних сенсомоторних реакцій, що свідчить про значний потенціал процесів розвитку сенсомоторики на ранніх етапах онтогенезу.

Засвоєння сенсорних еталонів і накопичення сенсомоторного досвіду відбувається в процесі взаємодії особистості зі світом людей і світом речей, в ході оволодіння різними видами діяльності. Дитячий вік в цьому сенсі – фундаментальна основа, на якій вибудовується складна конструкція чуттєвого досвіду та інтелектуального розвитку в цілому.

Аналізуючи особливості зв'язку моторики та сенсорики необхідно ставити акцент не на специфіці розвитку кожної окремої сфери, а розглядати психологію сенсомоторної координації, пов'язаної із провідною роллю руху для розвитку сенсорних і перцептивних процесів, що дозволяє зробити важливі висновки про генезу розвитку сенсомоторики. За А.Сергієнко (2001) розрізняють «активність» і «практичну діяльність». Спочатку розвивається рухова активність (функція якої – розвиток моторики, тренування), потім під контролем сприйняття починають розвиватися дії (спрямовані на зовнішні цілі), моторика, а після розвинення вони впливають на сприйняття.

Дослідження онтогенезу сприйняття, проведені А.Запорожець (1986) свідчать про те, що між сприйняттям і дією існують складні та змінні в ході розвитку дитини взаємини. На початку розвитку сенсорних функцій та орієнтовних реакцій випереджає онтогенез соматичних рухів. Однак ці сенсорні функції ще не дозволяють формувати конкретні предметні образи. Тільки на більш пізніших етапах онтогенезу, коли формуються найпростіші практичні дії (схоплювання), сенсорні функції вбудовуються в них, переструктуровуються і перетворюються на перцептивні дії. Отже, на ранніх етапах онтогенезу практично не можливо чітко розрізнити перцептивні, розумові і виконавчі акти. Сприйняття, мислення і моторика спочатку розвиваються спільно, тільки згодом, розділяючись, можна проводити їх вивчення як самостійних процесів.

Визначають чотири основні етапи формування предметно-практичних дій на ранніх етапах онтогенезу. Перший етап – преддії – починається вже в 2,5 місяці (спрямовані рухи з предметами). Другий – етап результативних дій – починається з 4 місяців (доступні різноманітні предметні дії). Третій етап – співвідношення дій (після 7 місяців можлива взаємодія з двома предметами одночасно). Четвертий – етап функціональних дій (до кінця першого року життя дитина виконує функціональні дії, наслідуючи аналогічні рухи дорослих).

Процес залучення дитини до сенсорних і сенсомоторних еталонів в процесі засвоєння предметних дій означає, що розвиток сенсорних процесів у ранньому віці включений у провідну діяльність і тісно пов'язаний з виконуваними предметними діями.

Таким чином, етапність розвитку психічних (в тому числі сенсомоторних) дій у зв'язку з розвитком особистості на ранніх етапах онтогенезу будується на основі координації сприйняття і руху, що характеризує перехід від вроджених механізмів і

сенсорних процесів до форм організованої поведінки.

Н. В. Корчакова

Національний педагогічний університет ім. П. М. Драгоманова, з Києва

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Среди множества разнообразных форм поведения человека особое место принадлежит просоциальности – способности личности действовать на благо другого субъекта, группы, общества. Просоциальное поведение облагораживает как отдельно взятую личность, так и общество в целом. В структуру просоциального поведения входят эмоциональные, мотивационные, поведенческие и когнитивные составляющие. Каждая отличается содержанием, функциями, особенностями становления и развития. Когнитивный аспект просоциального поведения объединяет ментальные структуры личности, обеспечивающие переработку социальной информации, возникающей при восприятии действительности. В их структуре можно выделить три группы когнитивных процессов, участвующих в организации просоциального поведения. Первая группа интеллектуальных процессов обеспечивает общий анализ социальной ситуации, оценку уровня ее сложности, динамичности, сущности. Другая группа – обращена непосредственно на потенциальных реципиентов помощи. Предметом анализа выступают не только их внешние формальные характеристики, а прежде всего внутренние процессы: намерения, состояния, отношения, желания другого человека. Третья группа когнитивных процессов направлена на самого себе. Происходит оценка необходимости, возможности, способов участия в происходящем.

Изучение когнитивных основ просоциального поведения в психологической науке довольно интенсивно проводится со второй половины XX столетия. Одной из линий анализа является изучение возрастного генезиса процессов принятия альтруистических решений. В проводимых исследованиях широко используются теоретические модели социального познания. Одной из наиболее релевантных для этих целей является модель Крика Н.Р. и Доджа К.А. (1994). Ее целесообразно использовать для изучения когнитивных основ таких форм просоциального поведения как инструментальная помощь, дарение, обмен. При изучении эмпатических проявлений более эффективной, по нашему мнению, будет интегрированная модель Лемериса Е.А., Арсенио В.Ф. (2000) поскольку она предполагает также изучение эмоциональных аспектов. Каждая из моделей рассчитана на пошаговое изучение просоциального осмысления ситуации. Первый шаг к просоциальному решению – это интеллектуальное декодирование ситуации, направленное на выделение потенциального просоциального контекста – кто-то испытывает трудности, нуждается в помощи. Следующий шаг анализа позволяет ответить на вопрос о том, как исправить положение, кто это может сделать, что для этого нужно, какими путями и способами нужно действовать. В процессе осмысления ситуации формируется мысль о собственном участии, происходит взвешивание своих собственных сил, резервов, возможностей. Среди других вопросов, которые задает себе человек, возникает идея целесообразности вмешательства, особенностях тех последствий и результатов, которые будут получены в результате оказания или неоказания содействия. Особую роль в просоциальном решении занимает вопрос оценки окружающими и самими реципиентами помощи. Отсутствие у человека уверенности в том, что просоциальное действие будет адекватно воспринято и оценено, может приостанавливать даже искренне альтруистическую активность, вызывать сомнения в ее целесообразности.

Как показывает практика, большинство просоциальных намерений и действий возникают и осуществляются в условиях временного дефицита, когда решение должно приниматься довольно быстро. Это указывает на необходимость своевременного развития как механизмов социального познания, так и основ нравственного сознания, позволяющего действовать в соответствии с нравственными принципами и личностными

убеждениями, проявляя гуманизм по отношению к окружающим, не ожидая взамен вознаграждения. Развитие когнитивных основ альтруистических тенденций личности должно осуществляться с детского возраста. Помочь ребенку сформировать умения правильно осмысливать социальный контекст и желание активно участвовать в содействии другому человеку – это одно из важнейших направлений в работе педагогов, практических психологов и родителей.

V. Krynychko

Centre of Psychological rehabilitation, Kharkiv

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROGRAMMED SENSORY DEPRIVATION

Sensory deprivation is a method of treating patients in a special camera isolated from noise, sound, light and gravitation. The aim of such treatment is switching off channels of perception and focusing on one's own body, "calming down" vegetative nervous system through lowering down the pressures, which are visual and imaginary channels of perception: recollections, disturbing social matters, nervous and stressful overpressure which usually occurs when a person happens to be in a camera of sensory deprivation. Recollections can be perceived both as pictures, images of disturbing social matters and a cinema-like picture of everyday situations. They can be associated and dissociated, colorful and white and black, mobile and immovable.

Audio channel of perception is the recollection of unfinished conversations, social matters which are to be managed by a person, sounds which can provoke a chain reaction of pathological stress sphere. Digital channel of perception comprises some problems which the person faces with on daily basis and is unable to handle them. Kinesthetic channel of perception (corporeal), all the therapy of sensory deprivation is gone though, as visual, audio and digital channels of perception are switched on to kinesthetic channel. The focus of attention is converged to inside and outside perception of body, vestibular location and to those processes which go on in the body while being in the camera of sensory deprivation. The filters of perceiving of incoming irritants are so insignificant that the process comes under control of subconscious perception of body; brain consequently comes into the stage T-ta calmness according to the data presented by encephalogram. The perception remains, however, as your body does not take up huge efforts, your resources which get rid of pressures from visual, audio, digital channels of perception, come up to recreate the health-being as a whole.

At a time of a stress experiencing any disease neuromuscular lock appears. It is characterized by hyper muscle tone of the body (Upper part of a body, shoulder girdle, mimetic muscles, superior limbs, sometimes, lower limbs. A person's brain perceives stress coping and lowering for a definite period of time as the matter handled and "considers" it possible to uncover neuromuscular lock of emotional stress.

Thus, the tension and stress in different parts of muscles is relieved, chain reaction of circulus vituosus is torn apart, and the body recreates its spare potential. At the end of therapy in the room of sensory deprivation, a program of healthy, anti-stress perception of the world is imposed on a person. As a result those pathological programs leading to neurotic and stressful breakdowns are depreciated.

М.А. Кузнецов, Я.В. Козуб

*Национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков*

ДОМИНИРУЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ У СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТИ

Предметные эмоции и чувства, возникающие у студентов в процессе учебно-познавательной деятельности, направлены на определенные стороны и аспекты учебного процесса – учебную задачу, учебные действия и их результаты, личность преподавателя,

учебное заведение в целом и более широко – выбранную профессию и т.п. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок, которые входят в структуру отношения студента к учению. Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения. К сожалению, многочисленные исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в школе и в вузе.

Одним из важнейших предикторов эмоциональных переживаний являются когнитивные процессы, присущий индивиду стиль истолкования реальности. В концепции К. Двек когнитивной структурой, определяющей отношение к учению у школьников и студентов является представление субъекта о собственных способностях. По мнению К. Двек и М. Бандура существуют два основных варианта восприятия людьми своего интеллекта (так называемые «имплицитные теории интеллекта»): 1) теория “заданности” (интеллект – это нечто стабильное и неизменное, строго фиксированное и плохо контролируемое свойство; при этом, каждый человек от рождения наделяется определенным количеством IQ, которое в процессе жизни почти не меняется), и 2) теория “наращивания” (интеллект может меняться; его можно развивать и улучшать посредством собственных усилий). При решении человеком социальных задач (например, при построении дружеских отношений) проявляются те же закономерности: люди используют два типа имплицитных теорий – теорию “обогащаемой личности” (в процессе общения с другими человек развивается) и теорию “неизменной” личности (личность представляет собой неизменную сущность).

Мы проверяли гипотезу о взаимосвязи показателей эмоционального отношения студентов к учению с особенностями их имплицитных теорий интеллекта и личности. Испытуемые – студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1-3 и 5 курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека, из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте от 18 до 52 лет.

Для диагностики особенностей эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности в вузе использовалась методика ШПАНА («Шкала “Негативный Аффект” – “Позитивный Аффект”») – выполненная Е.Н. Осиным модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена. Мы предложили испытуемым оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете».

Для оценки имплицитных теорий интеллекта и личности был использован опросник К. Двек, адаптированный Т.В. Корниловой с сотр. С его помощью фиксировались показатели: 1) степень принятия имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”; 2) степень принятия имплицитной теории “обогащаемой личности”; 3) степень принятия целей обучения (т.е. ориентация испытуемого на мастерство и процесс в противовес ориентации на результат и высокую внешнюю оценку); 4) самооценка обучения (т.е. оценка вкладываемых в учебу усилий и отношение к себе, как к успешному студенту). Кроме того, мы использовали еще один показатель – тип ответа испытуемых на 4-й вопрос опросника, в котором спрашивается о том, что для студента на занятиях наиболее желательно. Это позволило нам разделить всех испытуемых на “предпочитающих дискуссию” и “предпочитающих получить высокую отметку”.

Интересно то, что уже использование ответа на один единственный вопрос опросника К. Двек (о том, предпочитает ли студент “хорошую отметку”, или “участие в дискуссии” на занятиях) выявляет существенные различия в эмоциональном статусе студентов во время учебно-познавательной деятельности. Так, студенты, нацеленные на

дискуссию (т.е., фактически, предпочитающие неопределенность, процесс, развитие, пребывание в изменчивой среде, “в Потоке”) чувствуют себя на занятиях менее *подавленными* ($1,71 \pm 0,76$ и $2,11 \pm 0,97$; $t = -3,123$; $p < 0,002$), менее *испуганными* ($1,53 \pm 0,79$ и $1,81 \pm 0,94$; $t = -2,154$; $p < 0,03$), менее *злыми* ($1,96 \pm 1,10$ и $2,33 \pm 1,34$; $t = -2,030$; $p < 0,04$), менее *раздраженными* ($2,13 \pm 1,12$ и $2,56 \pm 1,27$; $t = -2,397$; $p < 0,02$), менее *нервными* ($2,07 \pm 1,18$ и $2,81 \pm 1,23$; $t = -4,032$; $p < 0,00008$) и менее *тревожными* ($2,15 \pm 1,09$ и $2,50 \pm 1,17$; $t = -2,080$; $p < 0,04$), чем те студенты, которые стремятся прежде всего получить хорошую отметку. Студенты, предпочитающие дискуссию, отличаются более выраженной *уверенностью* ($3,35 \pm 0,92$ и $2,94 \pm 0,85$; $t = 2,95$; $p < 0,004$). Таким образом, гипертрофированная значимость отметки в сознании студента обходится «дорогой ценой» – утратой способности к генерированию положительных эмоций в процессе учебной работы, включением в мотивационные системы главным образом отрицательных эмоциональных переживаний.

Обращает на себя внимание тесная прямая корреляция показателей опросника К. Двек с положительными эмоциями. И убежденность в том, что интеллект наращаем, и личность обогащается, служат подспорьем для поддержания устойчивого позитивного настроения на учебную деятельность (соответственно $r_{xy} = 0,21$; $p < 0,005$; $r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). В то же время эти два показателя не коррелируют со степенью проявления негативных эмоций на занятиях в университете. Таким образом, по-видимому, точка зрения на природу интеллекта и личности на метауровне психической саморегуляции деятельности может служить фактором поддержания эмоционального здоровья у студентов.

«Принятие целей обучения» важно как для усиления позитивного эмоционального тона на занятиях ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,0005$), так и для купирования отрицательных переживаний (соответственно $r_{xy} = -0,21$; $p < 0,005$). Психологический смысл этого показателя – любовь к трудностям, стремление не избегать сложных учебных задач, а, наоборот, с увлеченностью погружаться в них. Формулировки вопросов, которые нагружают данный показатель опросника К. Двек, содержательно перекликаются с идеей М. Чиксентмихайи о «погружении в Поток»: в них утверждается о стремлении субъекта не заикливаться на финале деятельности, ее результате, а наоборот, об увлеченности процессом. Субъект мотивируется при этом не похвалой и поощрениями, которые поступают извне со стороны значимого окружения после завершения очередного акта деятельности (причем условием получения такой похвалы является отчуждение результата деятельности от личности деятеля), а подкреплением, которое порождается внутри Потока деятельности и которое полностью определяется самим субъектом. Такая переориентация мотивационных систем студента коренным образом меняет его отношение к учебно-познавательной деятельности: из «тяжкой и утомляющей необходимости» она превращается «серию увлекательных и захватывающих открытий», которые развивают интеллект и личность.

Наиболее тесно с положительным и отрицательным отношением к учению коррелирует показатель «Самооценка обучения». Студенты, которые не избегают напряжения в учебе, находят для себя интерес в процессе поисков и открытия нового, намного чаще других отмечают у себя различные формы позитивных эмоциональных реакций на учебно-познавательную деятельность ($r_{xy} = 0,60$; $p < 0,00000001$). В то же время у них резко снижена вероятность актуализации отрицательных эмоций в связи с учебной ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,00005$).

Таким образом, нам удалось доказать взаимосвязь когнитивных переменных (а именно, характеристик имплицитных теорий интеллекта и личности) с особенностями проявления эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РЕГЕНЕРАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ СІМ'Ї

Однією з негативних тенденцій серед українських сімей є підвищення коефіцієнта нестабільності шлюбів. Вірогідною причиною виникнення розлучень та нестабільності стосунків є насамперед зміна та невиконання декотрих важливих її функцій.

Загальновідомо, що функції покликані задовольняти потреби сім'ї. Вчені вказують, що основні сімейні потреби можна поділити на такі групи: створення та підтримка матеріальних умов життєдіяльності; потреба в любові, опіці, пов'язані з материнством; потреба у психологічній та фізичній близькості; у сімейному спілкуванні. З огляду на це, чітко виокремлюються основні сфери сімейного буття: побут, діти, інтимність та сімейне спілкування. І хоча визначені потреби можливо задовольнити поза сім'єю, все є тільки сім'я може об'єднати їх та задовольнити комплексно (Г. Навайтис, 1999).

У сучасній науці вчені виокремлюють різні сімейні функції. Деякі з них є специфічними (незмінними упродовж століть та пов'язаними з самою сутністю сім'ї) – репродуктивна, господарська та функція соціалізації; та неспецифічними (пов'язані з історичним, економічним та культуральним соціальним контекстом) – регенеративна, психотерапевтична, рекреативна, комунікативна та ін.

Серед низки інших, психологи виокремлюють регенеративну функцію (від лат. *regeneratio* – відродження) (Л.Б. Шнейдер, 2006). Сутність її полягає у передачі та успадкуванні статусу, прізвища, майна, соціального положення та сімейних цінностей (матеріальних та нематеріальних). На наш погляд, можна дещо розширити розуміння цієї функції, не зменшуючи важливість зазначеного. Мова йде про емоційний зв'язок з розширеною сім'єю, знання і розуміння свого роду і походження. Важливо, щоб крім матеріальних цінностей та приємних моментів, у сім'ях говорили про проблеми або навіть травматичні ситуації, з якими стикались прашури; хвороби, на які хворіли; які взаємостосунки були між ними. Жодна з виокремлених функцій не розкриває саме такого аспекту взаємодії. Комунікативна функція до певної міри задовольняє потребу у спільному відпочинку та взаємному спілкуванні. Вона тісно пов'язана з виховною, психотерапевтичною, емоційною та ін. функціями. Втім, реалізація комунікативної функції не обов'язково призведе до інформування про особливості життєдіяльності прашурів по лінії мами або тата, встановлення історії власного роду.

На наш погляд, у сучасному світі, коли сім'ї переважно формуються по нуклеарному типу та втрачають емоційний зв'язок зі старшими поколіннями, регенеративна функція часто не реалізується. Втім, розуміння цієї функції у такому форматі знівелює наявність сімейних історій (тем), які спричиняють появу конфліктів та певних проблем у сім'ях нащадків. Оскільки відомо, що втрата фізичних або емоційних вертикальних сімейних зв'язків негативно позначається на житті подальших поколінь.

У наукових джерелах зазначається, що певні базові способи стосунків між матір'ю та дитиною, багато симптоматичних патернів, таких як алкоголізм, інцест, фізичні симптоми, насильство і суїциди та ін. повторюються з покоління у покоління (О.В. Черніков, 2005). Безумовно, не всі описані проблеми можуть бути вирішені лише тільки у процесі встановлення власної історії роду. Багато чого криється у площині несвідомого і залишається не вербалізованим. Втім, практика висловлення та обговорення будь-якої ситуації (не тільки позитивної) у межах розширеної родини, з'ясування причин її виникнення, переживання спільно різних емоцій та почуттів, встановлення міжпоколінних зв'язків, виявлення неефективних патернів поведінки в історії роду, – все це здатне зменшити напругу, знівелювати виникнення дисфункцій у сім'ї та сприяти меншій повторенню таких моделей у подальшому.

Так, результати дослідження впливу сталінських репресій кінця 30-х років на життя сімей у трьох поколіннях засвідчили, що спостерігається негативний кореляційний зв'язок між показниками базового функціонування сім'ї (показники здоров'я та

сімейного статусу) та ступенем відриву від сімей попередніх поколінь. Отже, втрата вертикальних зв'язків, незнання історії власного роду негативно позначається на функціонуванні сімей нащадків. Крім того, у дослідженні виявлено, що є зв'язок між соціальним функціонуванням та позитивним (на думку респондентів) впливом репресій на їх життя. Мова йде про певну ресурсність подій минулого для сучасних сімей. Обговорення тих травматичних подій, усвідомлення ресурсів, які допомогли вижити в надскладних життєвих ситуаціях, сприяють становленню життєстійкості та витривалості третього покоління. Цими ресурсами є насамперед моральні та ідеальні цінності, мужність та стійкість у критичних ситуаціях, активний протест проти соціального зла (К. Бейкер, Ю. Гіппенрейтер, 2005).

У ситуаціях, коли інформація про покоління не прослідковується, вона є недоступною (забороненою або нецікавою) для нащадків, такі сім'ї приречені на переживання таких або подібних ситуацій тільки вже на іншому матеріалі (І. Хамітова, 2003). Дослідження вказують, що не вербалізовані, не пережиті сімейні проблеми у першому поколінні, у другому стають тим, про що неможливо (заборонено) навіть замислитись, а третє покоління вже страждає від незрозумілих симптомів (А.Шутценбергер, 2005).

Отже, якщо пам'ять про власний рід зберігається у сім'ї; якщо не забувають про історію життя пращурів, є їх фотографії, нариси з життя, які передаються та переказуються з покоління в покоління; будь-які негативні або позитивні ситуації вільно обговорюються та аналізуються спільно з дітьми, – це сприяє встановленню емоційних, духовних зв'язків. У таких ситуаціях передача через міжпоколінні зв'язки досвіду родини є плідною і важливою. Коли нащадки знають про минуле, для них є доступними особистісні зразки, моральні цінності, накопичені у поколіннях дідів і передані через батьків, то такий сімейний капітал ("сімейні ресурси" за висловом В. Сатир) часто стає основою їхнього існування і одночасно орієнтиром життя у кризових ситуаціях сьогодення (К. Бейкер, Ю. Гіппенрейтер, 2005).

В.А.Лаврінченко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ КРИЗИ У ЦІННІСНО-СМИСЛОВІЙ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ

Дослідження проблеми протікання підліткової кризи та її вираження у ціннісно-смісловій свідомості молодшої особистості є актуальним на часі, оскільки зумовлене істотними змінами у ставленні до життя сучасних підлітків, характері їх взаємодії з однолітками та стратегіях вирішення протиріч, що лежать в основі даної кризи. Особливу роль у протіканні кризи підліткового віку відіграє ціннісно-сміслова сфера, котра відображає орієнтири реалізації намагань дитини довести свою самостійність та незалежність, компетентність у житті.

Становлення особистості підлітка відображає наявність вираженої смисложиттєвої кризи, яка виступає різновидом психобіографічної кризи і породжується об'єктивно існуючими протиріччями у пошуці та практичній реалізації молодією особистістю смислу власного життя (К.В. Карпинський, 2008). При цьому важливою особливістю життєвих смислів підлітків є, з одного боку, їх залежність від умов соціальної взаємодії, з іншого – провідна роль ціннісно-сміслових настанов підлітків у визначенні комунікативних орієнтацій та стратегій самовираження і самореалізації усвідомлення своїх життєвих смислів та спирання на них у життєдіяльності (Д.О. Леонтьєв, 2003).

Усі компоненти ціннісно-смісловій сфері молодшої особистості інтегруються у їх ціннісно-смісловій свідомості, формування якої (за З.С. Карпенко, 1999) відбувається шляхом засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для підлітка малої групи (у тому числі і неформальних молодіжних об'єднань), в яку той включений як учасник сумісної

діяльності зі спільним для її членів ціннісно-мотиваційним ядром.

На основі синтезування різних підходів до розуміння цілісності та багатокомпонентності психічного складу особистості нами визначені основні особливості ціннісно-сислової свідомості людини. По-перше, вона визначається як «вершина» у структурі особистості, яка визначає напрямок її самореалізації у житті. По-друге, ціннісно-сислова свідомість формується у процесі активної життєдіяльності особистості у соціумі за рахунок осмислення суб'єктом власного життєвого досвіду, де визначальна роль належить процесу мислення та закріпленню суспільного досвіду шляхом його інтерпретації через використання мови. По-третє, специфіка ціннісно-сисловой сфери особистості в інтегрованому вигляді проявляється у наративах – способах конструювання внутрішнього світу особистістю з урахуванням актуальних соціальних дискурсів (одним із головних чинників їх формування є ідеологія субкультури). Таким чином, ми розуміємо ціннісно-сислову свідомість особистості як «вершинне», цілісне, інтегративне утворення особистості, яке відображає основні вектори непротирічного і структурованого осмислення людиною власного «Я» у вигляді смислових конструктів та наративів на основі інтегрування власного життєвого досвіду з урахуванням дискурсів соціального існування, що виражається у смисловій регуляції діяльності та життєздійснення. Формування ціннісно-сисловой свідомості особистості набуває особливого значення у підлітковому віці, де молода особистість стикається з проблемою осмислення життя та структурування власного внутрішнього світу, вибудування його цілісної картини.

У проведеному нами емпіричному дослідженні, увага акцентована на особливостях ціннісно-сисловой свідомості підлітків. Зокрема, у даній публікації увага акцентована на особливостях вираження життєвої кризи у проявах ціннісно-сисловой свідомості підлітків із неформальних об'єднань.

За результатами емпіричного дослідження, яке включало порівняння показників вираженості смисложиттєвої кризи у неформалів (експериментальна група) та підлітків, які не входять до неформальних об'єднань (контрольна група), отримані такі результати. Нами зафіксовані істотні відмінності у показниках вираженості смисложиттєвої кризи підлітків експериментальної та контрольної груп. Зокрема, 57% підлітків-неформалів характеризуються вираженими ознаками смисложиттєвої кризи. Вони схильні негативно оцінювати свої особистісні властивості, сприймати їх як перешкоди на шляху до життєвого успіху. Вони схильні до самозвинувачення та внутрішньої конфліктності (що виражається у конструктах: «я винен у тому, що ніхто не хоче зі мною спілкуватись», «я не цікава для оточуючих», «хочу спілкуватись з друзями, але не спроможний» тощо).

Тобто, підліткам-неформалам властивий низький рівень осмисленості життя та наявність специфічних труднощів у смисловій регуляції і смислотворенні життєвого шляху. Такі підлітки сприймають своє життя як нудне, нецікаве, непродуктивне, безцільне, непослідовне і недостатньо організоване. Потреба в смислі життя у них не розвинена або сильно фрустрована, а смислопошукова активність практично не виражена. Пошук і реалізацію сенсу життя вони вважають марною і навіть шкідливою справою, намагаються уникати думок про власне життя і його смисл. Підлітки-неформали інтенсивно переживають внутрішню спустошеність, вичерпаність, нереалізованість у житті. У них переважає суб'єктивна незадоволеність життям. При цьому, серед неформалів із вираженими ознаками смисложиттєвої кризи спостерігається падіння мотивації життєдіяльності: вони апатичні і байдужі до того, що відбувається в житті, у них відсутнє бажання змінити життя в кращу сторону і взагалі взяти її повністю під контроль.

При цьому, виражені ознаки смисложиттєвої кризи зафіксовані нами і у 17% представників контрольної групи, які також переживають беззмістовність свого життя та характеризуються зниженим рівнем смислової регуляції життєвого шляху. Однак, нами визначено, що переважна більшість досліджуваних із контрольної групи (52%)

характеризується відсутністю смисложиттєвої кризи. Такі досліджувані схильні до успішного осмислення життя, у своїх вчинках керуються властивими їм смисловими настановами, які їх влаштовують та задовольняють.

Найбільш вираженими смисловими конструктами, які відображають смисложиттєву кризу підлітків є «Навіщо жити з тими, хто не розуміє тебе» (зафіксований у 47% неформалів та 23% інших підлітків), «Страждаю від неможливості проявити себе» (43% та 20% відповідно), «Мої дії не співпадають з тим, що важливо для мене» (40% та 20%), «Життя не має для мене смислу» (40% та 10%), «Я нічого не спроможний зробити» (38% та 10%). Найменш вираженими смисловими конструктами з ознаками кризи є такі: «Краще бути одному, ніж жити з тим, хто не приймає мій стиль» (15% серед неформалів та не властивий підліткам контрольної групи взагалі) та «Часто, я не хочу жити взагалі» (10% серед експериментальної групи та не виражений серед контрольної).

Загалом, прояви смисложиттєвої кризи підлітків із обох досліджуваних груп відповідають загально визнаним у психологічній науці постулатам про кризовий характер підліткового віку. Прояви смисложиттєвої кризи, виражені у смислових конструктах підлітків, відображають найбільш важливі та цінні для них сфери життя – спілкування з іншими, досягнення дорослості та позитивне сприйняття себе – які фрустровані в цьому віці, що свідчить про відкритий та явний характер підліткової кризи.

Отже, підлітки-неформали характеризуються вираженими ознаками смисложиттєвої кризи, не задоволені наявними у них смисловими орієнтаціями та установками, відчувають беззмістовність свого існування, а їх діяльність не підпорядковується смисловій регуляції поведінки. Натомість, підлітки із контрольної групи переважно мають осмислене ставлення до життя та у діях керуються властивими їм смисловими настановами. Смислові конструкти неформалів, які свідчать про їх смислову кризу, по-перше, більше виражені, ніж серед іншої молоді, по-друге, іноді відрізняються від конструктів представників контрольної групи, оскільки направлені на порушення стосунків з оточуючими та самосприйняття через невідповідність цінностей та атрибутів субкультури загальноприйнятим нормам і цінностям суспільства.

Yana Levanidova

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Kyryvi Rih

THE HERMENEUTIC APPROACH TO THE RESEARCH OF THE INTERACTION BETWEEN THE PREFERENCES IN THE PERSONAL CHOICE OF CLOTHING STYLE AND PECULIARITIES OF A CHARACTER

Our society has always tried to learn the ability of understanding the inner world of a person by means of external manifestations. That is why a great number of different researches concerning connection of nonverbal signs, handwriting, body structure with individual characteristics, peculiarities of human tempers (especially character accentuations) were found. They proved that preferences in the personal choice of clothing style, colour (that a person chooses consciously and forms during some period of time) can also give some definite information about a personality, his or her character. Thus, as we are future employees in the social sphere of the relationships «Person-to-Person», it is very important for us to acquire a significant skill to notice additional information that helps to define characterological differences in «signs» of clothing, its colours.

It is impossible to notice and understand this interpretation without the help of hermeneutics that is an art of explanation of translation and interpretation of texts that are difficult to understand. Moreover, except explanation of the content of literature, hermeneutics also helps to analyze and interpret information about a personality from “nonverbal” sources to which are paid more and more attention nowadays. They consist of gestures, mimicry, intonation, laughter, a human pose, etc. Furthermore, some human “nonverbal” forms and methods of communication are inherent, thus, they can help a person to achieve mutual

understanding on the emotional and behavioral levels with many other living beings. For example, there exist definite cultural norms in different peoples concerning intensity and frequency of gesticulation (according to given information of Morozov A.V., 2002 and Chaika G.L., 2005).

There has recently appeared the tendency to include environment, surrounding social conditions, setting, and the objects that are used for connection with the surrounding world in the structure of nonverbal means, for example, clothing, cosmetics and a person's appearance in general. These means create a visual system of signs that complete, strengthen and sometimes can even replace the means of verbal communication – namely words. Besides it, the objects that are associated with the participants of interaction can also influence on their physical attraction. They are called artefacts. M. Nepp claims that it can be clothing, cosmetics, glasses, jewellery and accessories (M. Nepp, J. Hall, 2004).

Nowadays a great many of scientists (J. Flügel, O.Khartzii, etc.) study the correlation between clothing and people's characters, because the problem of necessity in some definite external adornment is formed on the basis of researching clothing from the psychological point of view. Moreover, it is connected with people's demands and functions that are carried out by clothing (O. Khartzii, 2012, M. Carter, 2003).

Every person treats his or her clothing differently as well as clothes of somebody else. This attitude differs from deep interest and admiration to absolute indifference. It shows the main human necessities and, in some way, points out people's psychological features, for example, some traits of a character.

According to these necessities, there exist 12 treatments of clothing, that were described by Kvesko R.B. (Kvesko R.B., 2008): aesthetically beautiful, rational, exclusive, prestigious, obsessed, uncertain, standard, expressive, indifferent, tidy, neat, comfortable, harmonious.

Moreover, clothing can be connected to psychological defense of a person against surrounding environment, influence of other people or some negative events, personal disturbing, anxious and dreadful feelings. A person usually does it unconsciously and even doesn't notice the very moment, when he or she uses the mechanisms of psychological defense in his or her clothing.

Thus, after understanding connection between a character and style of clothing, it is possible to find out some negative and positive traits of someone's character, better understand people's aims, intentions, desires and due to this information correct some negative traits and at the same time improve definite positive features. However, in order to study this link, it is necessary to understand the peculiarities of character formation. In general, modern psychology regards a character (phenotype by I. Pavlov) as a complex formation of innate and acquired traits that become apparent in constant relations and typical ways of people's behavior. A character is a dynamic form of complex psychological content that develops in steady and permanent way of individual's life. In contrast to temperament and abilities, a character is the result of activity. Moreover, Ananiev B.G. explained that a character determines the principal vital orientation of a personality (Morozov A.V., 2002).

A character can reveal to a greater or lesser extent. The same things can happen concerning the traits of character, especially when each of them has different degree of manifestation. In psychology particular traits of a character and their combinations that excessively reveal, extreme variations of norm are called accentuations of a character. A. Lichko considered that accentuations were the extreme variations of norm where some traits were excessively intense and, as a result, selective vulnerability to psychogenic impacts and stability to others appears (Gippenreyter Y.B., 1982).

The discovery of the phenomenon of accentuations belongs to K. Leonhard. He based his conception on the idea of people's major and additional traits' existence (K. Leonhard, 1997). There are few major traits, but they create the kernel of an individual, determine his or her development, adaptation, mental health. If major traits begin improving and developing, they determine a personality on the whole, leave an imprint on him or her and under certain

circumstances can destroy the whole structure of individuality.

We carried out a research for the purpose to examine the occurrence of connection between the preferences in choice of style, color of clothing and traits of a character (accentuations). It was conducted on basis of Kryvyi Rih State Pedagogical University on September-December 2014 year. The general sample was consisted of 11 survey respondents, who were the third year students of the faculty of foreign languages (senior adolescence).

The first stage was a theoretical one that was based on adaptation of the scientifically-psychological literature, forming of the sample, choosing the methods of the research: conversation, observation, introspection and testing in order to determine accentuations of a character. On the second stage we conducted the diagnostics in order to determine existence of character accentuations in adolescence (the method of A.S.Prutchenkov). As a result, we found out that 4 students had harmonious characters that were without obvious deviations, 7 out of 11 students had character accentuations (for example, cycloid psychosis, psychasthenic, antihypothymos, antisensitive, anticonformal, antipsychasthenic, dysthymic).

By means of observation we defined the peculiarities of respondents' clothing. Using the recommendations that were written in a sisters Sorins' book «The language of clothing» (H. Sorina and N. Sorina, 1999) we worked out the psychological portraits of each student depending on the preferences in the clothing choice. According to the results of the test (the occurrence of character accentuations) and observations (the preferences in the clothing choice) we had found out the main people's characterizations that were offered to our respondents in order to estimate their traits by the degree of «coincidence – lack of coincidence» (using the 5-point grading scale). The method of mathematical statistics (Spearman's t-criterion) was used for checking the received results: the average index of the coincidence rate of a characteristic and the type of the attitude to clothing were converted to the nominal scale. As a result, we got the coefficients of correlation that appeared not to be significant ($p_1=0,55$, $p_2=0,112$, $p_3=0,453$ $p>0,05$).

Consequently, we confirm that clothing style is not a reliable source for a complete and accurate characteristic of a person.

Thus, our research gave us an opportunity to suggest that it is possible to reveal some typical traits of an individual with the help of clothing and appearance, but there is not any probability that this result will be accurate. That is why we should remember that in order to receive correct comprehension of the peculiarities of a person, it is necessary to have enough information about additional factors, for example, environment, upbringing, surroundings, attitudes (symptom complex), that can greatly influence on people's characters.

Н.М. Могильова

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНОПСИХОЛОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

У науково обгрунтованій реалізації принципу особистісно орієнтованого дослідження різних компонентів самосвідомості є певні складнощі. Існують різні орієнтації у вивченні особистості. Роботи соціогенетичної орієнтації висувають на перший план вивчення особистості в процесі засвоєння соціальних норм і ролей, представники персоногенетичної орієнтації ставлять основною задачею проблему формування «Я»-концепції, самосвідомості особистості. У будь-якому випадку позитивна і розвинена самосвідомість допомагає у рішенні складних завдань пристосування до соціуму, зокрема, у вигляді застосування розвинених комунікативних навичок. Вже на ранніх етапах розвитку особистості необхідно звертати особливу увагу на процес становлення цього центрального утворення. Залежно від дослідницьких завдань і методологічних орієнтацій поняття «Я» описується в науці: як суб'єкт свідомості і діяльності або як об'єкт, продукт і відображення; як онтологічна реальність

або як розумовий конструкт, що створюється дослідником; як структура або як процес; як інтраіндивідуальне, іманентне в особистості або як інтерсуб'єктивне, таке, що виникає в процесі взаємодії суб'єктів і т.д. (К.В.Андреєва, 1988, Р.Бернс, 1986, Д.Б. Ельконін, 2004 та ін.).

Сфера самосвідомості виступає як суто особистісне утворення, що істотно визначає психологічний і соціальний вигляд людини, її позицію і спосіб існування у світі. Результати цих експериментів інтерпретуються таким чином: людина не часто прибігає до самосвідомості, по-перше, тому, що багато поведінкових актів регулюються автоматично, по-друге, тому, що людина часто буває незадоволена власною самооцінкою. Самосвідомість «включається» лише тоді, коли цього неможливо уникнути, наприклад, в умовах розузгодження правил, стандартів і поведінки, і лише за умови уваги до самого себе. Самосвідомість у цілому трактується як культурний феномен, що дозволяє зберігати постійність власної поведінки і переживати почуття відповідальності за соціальні цінності, засвоєні індивідом.

Розглядаючи процес розвитку і формування самосвідомості в контексті становлення важливих утворень особистості, які складаються в неповторний і унікальний життєвий «малюнок» людини, можна констатувати залежність розвитку самосвідомості особистості від її життєвого шляху. Загальним моментом більшості досліджень в цьому напрямку виступає трактування в різній формі положення про залежність розвитку самосвідомості від способу і характеру активності особистості в соціальному житті, в процесі культурного становлення, а також міри усвідомленості цієї активності (Б.Г.Ананьев, 2001). Самосвідомість є вищою стадією розвитку особистості, а основними джерелами самосвідомості виступають спілкування та діяльність. Самосвідомість в її когнітивній і емоційній формі обумовлює ставлення до свого оточення, а також стиль і характер комунікації з ним.

Особистісний розвиток безпосередньо взаємодіє з когнітивним. Рівень розвитку самосвідомості пов'язується з мірою когнітивної складності і диференційованості «Образу Я». Під диференційованістю мається на увазі кількість усвідомлюваних особистісних якостей і здатність формувати об'єктивне судження про свої особливості (Т.О.Ратанова, 2003). Вже на ранніх етапах онтогенезу особистість з більшою диференційованою когнітивною структурою характеризуються розвиненішою самосвідомістю. Самосвідомість має як внутрішні, так і зовнішні детермінанти, і дозволяє говорити про те, що формування комунікативного компоненту самосвідомості залежить від умов, в яких знаходиться конкретна людина. Диференційована самосвідомість з'являється в онтогенезі не відразу, тому в ранніх періодах розвитку необхідно активно формувати передумови для цього, особливо це стосується комунікативного компоненту.

М.О. Мороз

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ЩОДО ДОМІНУЮЧОГО ПАРАМЕТРУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

На сьогоднішній день перфекціонізм як структурний компонент особистості ще повністю не вивчений. Існує декілька концепцій структури перфекціонізму, які розглядають цей феномен з різних аспектів та викликають чимало критики зі сторони наукового простору. Вчені не дійшли згоди щодо визначення чи має перфекціонізм полюси, чи його слід розглядати лише з негативної сторони.

Канадські вчені, розглядаючи уявлення про структуру перфекціонізму, виділили 4 параметри: «я-адресований перфекціонізм», «перфекціонізм, орієнтований на інших», «перфекціонізм, адресований світу в цілому» та «соціально визначений перфекціонізм» (Hewitt P.L., Flett G.L., 1991). Згідно цієї концепції, структури перфекціонізму, існують внутрішні механізми особистості, які спонукають її до діяльності, різноманітні.

«Перфекціонізм, орієнтований на себе» більш змістовний, включає високий рівень домагань, критичне оцінювання своїх можливостей, потребу в досконалості продуктів своєї діяльності. Людина, в якій домінує даний параметр перфекціонізму, відповідальніше відноситься до своєї діяльності. Вона має особистісну зацікавленість в високій якості своєї роботи, отримує задоволення від процесу та плоду своєї праці. Діяльність має сенс, перспективу розвитку як майстра своєї справи, так і особистості. Таким чином можна сказати, що якості даного перфекціонізму є ефективними та потребують подальшого розвитку. Але надмірний розвиток таких якостей призводить до чималого прагнення досконалості, надмірних вимог до себе, постійного критично-необґрунтованого самооцінювання. Перфекціонізм може стати на заваді самореалізації особистості у різних сферах її життя. Може призвести її до «зони ризику», до дезадапційної поведінки та невротичних симптомів. Коли перфекціонізм стає якісною особистістю, тоді стратегії поведінки залежать повністю від неї та можуть бути неусвідомленими.

Якщо в індивіда домінує «соціально визначений перфекціонізм», це відображає потребу у відповідності себе до стандартів та очікувань значущих інших. Цей структурний компонент відображає суб'єктивну переконаність у тому, що інші люди дуже високо оцінюють індивіда та його діяльність, очікують надмірно високих результатів роботи. Така людина має сильну потребу в схваленні зі сторони значимих людей, має страх негативної оцінки та допущення помилок, має екстернальний локус контролю. Вона особисто не зацікавлена в якості результату своєї діяльності. Це впливає на вибір стратегії поведінки. Може діяти за стратегією «параліч діяльності», при якій індивід уникає ситуацій, в яких очікує від себе відповідної якості роботи, оцінювання результатів праці. Формою стратегії уникнення може стати не завершення завдання, припинення роботи на півшляху, або прокрастинація. Індивід відкладає початок роботи на певний час, або до очікування підходящих умов роботи, які можуть ніколи не настати. У такому випадку початок діяльності сприймається як щось погане, неприємне, тяжке. Постійне використання цієї форми може призводити до стійкого негативного відношення, що супроводжується відповідними емоціями, немотивованістю, тривожністю, стресом. Це все може стати стильовою якістю. При стратегії поведінки «аби як» чи «аби було» індивід, переконаний в недосяжності мети, неспроможності відповідати вимогам значущих інших, виконує роботу безвідповідально, не зацікавлено, не цінує свого часу, зусиль та самого себе.

Можна зробити висновок, що домінування того чи іншого параметру перфекціонізму може впливати на результати роботи людини, на їх якість, на повноту особистої змістовності праці, на особистісну зацікавленість. Ці якості перфекціонізму можуть сприяти вибору конструктивної чи деструктивної стратегії поведінки, від яких залежить ефективність процесу роботи. Їх вибір може зумовлюватися багатьма аспектами, які потребують додаткового дослідження.

E.L. Nosenko, A.V. Sokur

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University,
Dnipropetrovsk*

THE ROLE OF THE DISPOSITIONAL PRONENESS TO FORGIVENESS IN REDUCING HELPLESSNESS UNDER UNFAVORABLE LIFE CONDITIONS

It is common knowledge, that the state of helplessness is fairly frequently experienced even by the physically fit grown ups under certain life situation, not necessarily objectively threatening. Among various personality precursors of helplessness, such as: motivation deficit, inappropriate family upbringing in childhood, type of the dominating activity in adolescence and the like (see D.A. Tsiring for comprehensive reviews, 2005-2010), researchers recently started referring to the phenomenon of dispositional forgiveness as a step-by-step process for resolving anger, restoring hope, overcoming resentment (R. Enright, 2001,2012; F. Luskin,

2002).

The emergence of a new field of positive psychology and the “VIA” Inventory for assessing positive values and ‘character strengths’ (C. Peterson, M. Seligman, 2004) promoted the interest to the phenomena of forgiveness, which is claimed to be related to optimism and hope as character strengths formed under the influence of the positive value of Transcendence.

The objective of this presentation is to illustrate by our recent empirical data the role of dispositional forgiveness (assessed with Heartland Forgiveness Scale, L.Y. Thompson, C.R. Snyder, L. Hoffman, 2005) in preventing (or, at least, reducing) helplessness. The latter was operationalized as a multi-factor measure of helplessness, indicative of hopelessness (Beck’s Hopelessness Scale), externality of the locus of control, frustration (V. Boyko’s express diagnostics of frustration), disruptions in the continuity of mental health (C. Keyes, 2009, adapted to the Ukrainian culture by E.L. Nosenko and Chetvernyck-Burchack, 2013), disengagement and emotion-focused coping strategies preferred in the experience of dealing with stressful encounters, and the like.

On a sample of 62 participants (aged 21-35) it was found out that two clusters of participants, into which the sample was split with reference to their proneness to forgiveness (using the method of cluster analysis (k – means algorithm), differed statistically significantly on various aspects of the hypothesized helplessness manifestations. In the cluster with low proneness to forgiveness 71, 4 % of participants appeared to have high levels of practically all of the above described indicators of helplessness, while in the cluster with high proneness to forgiveness 48 % of individuals demonstrated the signs of helplessness. The cluster with low level of helplessness included only 25 participants, while the other one – 37. This distribution of participants speaks for itself and illustrates the significance of the task, set in this research, – to find factors, reducing helplessness. Statistically significant inter-cluster differences were registered between all the chosen measures of its manifestation. Particularly pronounced inter-cluster differences were found between externality, hopelessness, frustration; proneness to give preference to avoidance and emotion-focused coping strategies in dealing with stressful situations. Inter-cluster differences are statistically significant by Fisher ϕ criterion at $p < 0.05$. The most pronounced inter-cluster differences were registered for the externality of the locus of control; hopelessness, frustration, avoidance and emotion-focused coping strategies. Differences were also observed in the levels of hedonic, psychological and social well-being of the participants depending on their proneness to forgiving.

The findings seem encouraging in the following aspects. First of all, acts of forgiveness help to restore control over complicated situations. The controllability of the situation enhances the individual’s belief in one’s self-efficacy. Secondly, the subjective perception of the situation as controllable stimulates resorting to the engagement coping strategies in other similar situations.

At the same time individuals with low and high levels of forgiveness, demonstrated in interpersonal relations, appeared not to differ significantly in their attitude to the situation that is perceived as objectively unfavorable. So, further research efforts are required to clarify human resources to adapt to the objectively complicated situations.

Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава, Д.В. Носенко

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпропетровськ*

ЗМІСТ І СКЛАДОВІ КОМПОНЕНТИ ФЕНОМЕНУ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СУБ’ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Запропоновано підхід до концептуалізації феномену повноцінного функціонування провідних суб’єктів навчальної діяльності – студента і педагога як процесу суб’єкт–суб’єктної взаємодії, складові якого реципрокно взаємодетерміновані. Ідентифіковано три групи ознак, які сучасні дослідники у галузі психології особистості (G. Boyle, G. Matthews, and D. Saklofske, Eds., 2008) розглядають як базові для діагностики

глобальних рис особистості як суб'єкта життєдіяльності, а саме: 1) ознаки, що надають уявлення про те, як людина мислить; 2) ознаки, що характеризують її емоційне реагування на власну активність і оточуючих як партнерів по взаємодії; 3) ознаки, що характеризують дії людини у напрямку досягнення життєво важливих цілей. Для визначення номенклатури зазначених груп ознак застосовано метод системного психологічного діагнозу, розроблений Л. С. Виготським для завдань вивчення «конкретної психології человека» (Виготський Л. С., 1986), який має трьохрівневу структуру. На симптоматичному рівні аналізу здійснюється ідентифікація діагностичних ознак (симптомів) явища; на етіологічному рівні надається причинне пояснення виявлених симптомів і на типологічному рівні визначається характер їх відбиття у динамічній структурі особистості, у поведінці та ставленні людини до себе, оточуючих, світу у цілому. Симптомами повноцінного функціонування педагога і студента як суб'єктів мисленнєвої активності, пов'язаної з когнітивною діяльністю, нами обрано рівень сформованості в них метакогнітивної компетентності, що розглядається у новітніх дослідженнях з психології особистості як нова динамічна контекстуалізована риса особистості, яка формується в результаті інтеріоризації усвідомлених в процесі пізнавальної діяльності екстеріоризованих для завдань навчання ознак структури знань експерта відповідної галузі. Завдяки метакогнітивній компетентності виникає впевненість суб'єктів навчання у власній ефективності, стимулюється переживання позитивних пізнавальних емоцій, розвивається емоційний інтелект як важлива передумова адаптивності і стресостійкості (Носенко Е.Л., 2003). Впевненість у власній когнітивній ефективності попереджує появу емоційного вигорання у педагога (Грисенко Н. В., Носенко Е. Л., 2012) і детермінує успішність навчання студентів (Nosenko E., Arshava I., 2014). На етіологічному рівні аналізу феномену повноцінності функціонування суб'єктів навчальної діяльності нами виявлено також підвищення в них рівнів відчуття суб'єктивного благополуччя і безперервності психічного здоров'я, що оцінювалось за методикою С. Keyes (Keyes С., 2009), адаптованою Е. Л. Носенко і А. Г. Четверик-Бурчак (2013). На типологічному рівні аналізу обраного для дослідження феномену встановлено, що він відбивається у структурі особистості у вигляді високого рівня сумлінності і сформованості диспозиційної характеристики саморозвитку особистості (С. Б. Кузікова, 2012). Про низький рівень повноцінності функціонування суб'єктів навчальної діяльності (студентів) найбільш переконливо свідчить високий рівень їх схильності до академічної самоінвалідазації нового феномену, зміст якого розкритий авторами цього повідомлення І. Ф. Аршавою і Д. В. Носенко (2013, 2014). Представлене дослідження відкриває нові перспективи об'єктивного оцінювання якості освіти за розглянутими вище особистісно-орієнтованими критеріями.

Перспективи подальших досліджень обраної проблеми ми пов'язуємо з вивченням високої вірогідності перетворення феномену академічної самоінвалідазації у стійку дезадаптивну стратегію допінг-поведінки, яка вже набула достатньо широке розповсюдження у вищих навчальних закладах

В.О. Олефір

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПЕРЕДУМОВА САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Проблема саморегуляції в останні півтора-два десятиріччя стала однією з найбільш затребуваних областей досліджень у психології.

Є декілька причин розглядати саморегуляцію як актуальну наукову проблему. З *практичної точки зору* саморегуляція – вагомий фактор успіху в житті. Люди з хорошою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті; вони є більш психологічно благополучними і менш схильними до адикцій, правопорушень та інших проблем.

Теоретичний аспект вивчення цієї проблеми полягає в тому, що саморегуляція, як одна з найголовніших функцій суб'єкта, містить важливий ключ до розуміння функціонування суб'єкта.

У психологічній науці проблемі саморегуляції суб'єкта діяльності присвячено багато теоретичних та експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Існує цілий ряд трактувань її семантики, але більшість дослідників розглядають саморегуляцію суб'єкта як свідомий, цілеспрямований процес досягнення мети у вирішенні особистісно значущих цілей.

Методологічною основою сучасних емпіричних досліджень саморегуляції є суб'єктний підхід. Суб'єкт розуміється як людина на вищому рівні активності, цілісності, інтегративності, автономності; людина, що виявляє якісно визначений спосіб самоорганізації та саморегуляції. Використання суб'єктного підходу в дослідженні саморегуляції виводить на передній план проблему пошуку закономірностей, яким підпорядковані внутрішні психічні ресурси як основи самодіяльності суб'єкта.

Незважаючи на значну кількість теорій, гіпотез і точок зору на процеси саморегуляції та їх детермінацію, є питання які чекають свого прояснення. Серед них: відсутність однозначного розуміння і визначення предметної області феномену саморегуляції; різноманіття поглядів на джерела саморегуляції (інтелектуальні, особистісні, енергетичні) та її структуру; локалізація процесів саморегуляції, що приводить нівелювання суб'єкта, відсутність техніки інтегративної оцінки потенціалу саморегуляції суб'єкта діяльності.

На концептуальному рівні сутність феномену саморегуляції в даний час не має однозначного бачення й розуміння його психологічних детермінант. Наукова проблема, розв'язувана в цьому дослідженні, полягає в теоретико-емпіричному обґрунтуванні інтелектуально-особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції суб'єкта діяльності.

Мета дослідження – теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне вивчення феномену інтелектуально-особистісного потенціалу як передумови саморегуляції суб'єкта діяльності.

Аналіз теорій, моделей, детермінант саморегуляції показує, що умовно їх можна розподілити на дві групи: 1) «цільові» і 2) «ресурсні». Основним положенням першої групи моделей є погляд на поведінку як процес руху до (або від) уявної мети і що в цей рух вбудований механізм управління на основі зворотного зв'язку. Цільові моделі пропонують докладну інформацію про процес саморегуляції, але не вони на пояснюють походження цього процесу й індивідуальні відмінності в компонентах, стилях та ефективності саморегуляції. В основі другої групи моделей лежить ідея, що саморегуляція базується на певному ресурсі. При цьому автори кладуть в основу саморегуляції різні ресурси: інтелектуальні, особистісні, емоційні, вольові, енергетичні. Застосування системно-суб'єктного підходу у нашому дослідженні дозволило сформулювати наступні його вихідні положення:

- суб'єкт описується як людина на вищому рівні активності, цілісності, інтегративності, автономності, людина, що виявляє якісно визначений спосіб самоорганізації та саморегуляції. Саморегуляція є однією із ключових функцій суб'єкта, яка спирається на взаємозв'язок інтелектуально-особистісних можливостей, цільовим призначенням яких є підтримання, збереження і розвиток суб'єктності.

- суб'єктність є атрибутом суб'єкта, яка виявляється в здатності: 1) бути причиною власної активності, 2) формувати сенси, формулювати цілі, ставити і вирішувати завдання активної адаптації, 3) свободі вибору і відповідальності за власний вибір.

- найбільш яскраво суб'єкт проявляється в ситуаціях невизначеності і ситуаціях, пов'язаних з досягненнями. Саме ці ситуації пред'являють найбільш високі вимоги до

системи потенційних ресурсів людини.

З урахуванням перелічених положень можна сформулювати визначення саморегуляції, як процесу заснованому на інтелектуально-особистісних можливостях індивідуальності, інтегрованих суб'єктом для забезпечення цілеспрямованості діяльності.

Аналіз теоретичних і емпіричних досліджень, проведених багатьма дослідниками упродовж останнього десятиліття в області інтелекту й особистості, свідчить про те, що:

- продуктивні й процесуальні характеристики інтелектуальної сфери, особистісні властивості відіграють важливу роль в процесах саморегуляції діяльності та поведінки;
- існують певні концептуальні й емпіричні передумови, які дозволяють інтегрувати інтелектуальні й особистісні змінні в єдиній психологічній структурі – інтелектуально-особистісному потенціалі, як потенціалі саморегуляції.

Звідси інтелектуально-особистісний потенціал можна визначити як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта, що лежать в основі здатності до успішної саморегуляції в різних ситуаціях діяльності

Рівень розвитку даної інтегративної характеристики визначається актуалізованими в конкретний момент потенційними можливостями індивідуальності.

Верифікація концептуальної моделі інтелектуально-особистісного потенціалу проводилася у емпіричному дослідженні, в якому прийняли участь 221 студент вузів м. Харкова (120 – чоловічої та 101 жіночої статі) та 148 рятувальників підрозділів ДСНС в м. Харкові та області. Всього у дослідженні прийняли участь 399 випробовуваних. Вік випробовуваних – від 18 до 47 років.

У структурному моделюванні одночасно використовувалися вибіркові кореляційні матриці як студентів, так і рятувальників. Такий підхід дозволяє визначити ступінь інваріантності структур інтелектуально-особистісного потенціалу у суб'єктів різних видів діяльності.

Результати структурного моделювання свідчать про гарну відповідність моделі даним. Всі регресивні ваги є статистично значущими.

Компонентами підсистеми «інтелектуальний потенціал» є: показники загальних інтелектуальних здібностей за Р. Амтхауером та основних когнітивних стилів – полезалежності/полenezалежності, рефлексивності/імпульсивності, гнучкості/ригідності пізнавального контролю. Функція цієї підсистеми – аналіз і упорядкування зовнішнього і внутрішнього середовища, створення ментальної моделі ситуації та подій, підготовка рішень.

Підсистему «особистісний потенціал» утворили фактори першого порядку: фактор «самовизначення», індикаторами якого явились толерантність до невизначеності та автономна каузальна орієнтація; фактор «реалізації», максимальні регресивні ваги по якому отримали показники самоефективності, орієнтації на дію в ситуації невдачі та орієнтації на дію при реалізації за Ю. Кулем; третій фактор – фактор «збереження», який утворили спостережувані змінні – життєстійкість та атрибутивний стиль.

Очевидно, що успішність виконання цих функцій, а отже й саморегуляції, буде залежати від актуалізації в конкретний момент потенціалів самовизначення, реалізації та збереження.

О.В. Павленко

Маріупольський державний університет, Маріуполь

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ У ПОБУДОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ

Останнім часом все більше наукових досліджень в галузі психології стосуються категорії життя та життєвої перспективи. Науковці спрямовують дослідницькі пошукові інтереси на вивчення здатності людини передбачати майбутнє та ефективно

організувати свою діяльність на віддалену часову перспективу. Цілісне, об'єктивне сприймання й осмислення власного життєвого шляху, зокрема, адекватне ставлення до майбутнього вважається одним з найважливіших критеріїв розвитку особистості, її соціальної й психологічної зрілості. Проте неможливо розглядати людину у відриві від її минулого досвіду. Життєва перспектива будується особистістю на підставі власної картини світу. Яка, в свою чергу складається на протязі всього життя людини через її життєвий досвід. Та людина, яка усвідомлює своє життя як єдність минулого, сьогодення і майбутнього, займає активну позицію при створенні свого майбутнього, думає про нього, закладає його в сьогоденні. Рушійною силою розвитку життєвого досвіду – є взаємодія майбутнього та минулого у кожен момент сьогодення. Минуле орієнтоване на майбутнє та абсолютно підкорено йому. Майбутнє на минуле – відносно, як на засіб (Лактіонов О.М., 2010). Це дає підстави врахувати той факт, що вплив минулого людини та сучасних умов існування на її майбутнє має багатоаспектний, багатовимірний і багатоваріантний характер.

При дослідженні впливу життєвого досвіду особистості на формування нею власної перспективи нами була створена наступна модель структурно-динамічної організації досвіду: 1) психологічний компонент – пам'ять, який здійснює функцію накопичення і систематизації інформації, розподіленої в біографічному часу; 2) особистісний компонент, який в свою чергу поділяється на діяльнісний або подієвий, емоційний і смисловий. Діяльнісний чи подієвий компонент особистісного досвіду, змістом якого є опис способу дій, може формуватися як позитивному так і в негативному ключі, тобто може вказувати на те, що треба робити, чи на те, чого робити не слід. Емоційний чи чуттєвий компонент формується як результат емоційно-ціннісної оцінки досвіду особистості, представляє собою почуття та емоційні переживання людини. Смисловий компонент містить психосемантичні конструкції особистості.

За одиницю аналізу життєвого досвіду ми приймаємо цілісний патерн, що виникає в ситуації вирішення завдань (життєве завдання), а ситуації чи події в житті людини виконують функцію ілюстрації цього досвіду. Психологічний компонент життєвого досвіду був предметом дослідження багатьох науковців, до того ж, як було зазначено, усвідомлення чи відображення у свідомості особистості не є обов'язковою умовою впливу життєвого досвіду на перспективи особистості, тому в нашому дослідженні є необхідність розгляду особистісного компонента досвіду, який здійснює безпосередній вплив на формування уявлень про майбутнє.

Особистісний компонент досвіду забезпечує функцію інтеграції даного конструкту та представленість його в життєвих перспективах особистості. Так діяльнісний компонент досвіду у побудові перспективи виконує функцію формування та закріплення моделей поведінки особистості. Емоційний – виконує функцію формування емоційної готовності людини до тих чи інших подій в її майбутньому. Ціннісний – виконує функцію формування ціннісної структури особистості. Розвиток та трансформація цих компонентів є механізмом за допомогою якого в людини з'являється можливість перебудови свого майбутнього та виходу за рамки детермінації зовнішнім світом. Розуміння механізмів формування життєвої перспективи людини дає змогу звернути головну увагу на її здатність бути особистістю, на те, що вона сама є творцем власної біографії. Подальша перспектива дослідження полягає в емпіричній перевірці запропонованої моделі.

С.А. Прахова

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ

Фрустрація є складним феноменом, який має неоднозначну трактовку з точки зору різних психологічних підходів, а також факторів, які безпосередньо впливають на виникнення, характер та хід протікання фрустраційних станів. Сучасні дослідники

викремлюють доволі широке різноманіття чинників, які потенційно можуть викликати фрустрацію. Пріоритетними серед них ми вважаємо три наступні групи: біологічні чинники, ресурси адаптаційного потенціалу (нервово-психічна стійкість, соціальна адаптація, рівень міжособистісних відносин) та психологічні фактори (індивідуальні риси особистості, рівень тривожності, наявність акцентуацій характеру, параметри самооцінки, рівень суб'єктивного контролю тощо). В рамках нашого дослідження особливий інтерес викликає розгляд існуючих наукових підходів до проблеми фрустрації з точки зору її детермінації саме психологічними чинниками. У зазначеному напрямку працюють такі сучасні науковці, як І. Булах та Л. Бушанська, О. Істратова та М. Картаверно, Є. Кузьміна, Н. Божок, О. Божок, М. Вовк та ін. Однак, робота по створенню єдиної класифікації детермінантів фрустраційних станів ще далека від свого завершення і на сьогоднішній день залишається актуальним напрямком досліджень як в Україні так і за її межами.

Наявним бачиться прямий зв'язок між фрустрацією та рівнем особистісної тривожності. Це питання знайшло висвітлення в дослідженнях таких сучасних психологів, як О. Кузнецова, А. Філімонова, О. Фролова, А. Шамне та ін. Більшість авторів розглядає цей зв'язок не одноосібно, а саме як конгломерат взаємообумовлюючих факторів. У нашому дослідженні тривожність визнається однією з детермінант, що впливають на відповідну фрустраційну реакцію, яка певним чином опосередковує появу станів фрустрації (що мають різну силу та тривалість), часте повторення яких, в свою чергу, веде до поглиблення негативної полярності тих особистісних якостей (зокрема тривожності), що лежали в основі первинної реакції на фрустраційну ситуацію. Тобто, представлені психічні явища (тривожність і фрустрація) є взаємообумовленими між собою: рівень тривожності впливає на фрустрацію, а фрустрація впливає на рівень тривожності (як правило в негативному ракурсі).

Не менш суттєвим визнається існування зв'язку фрустрації та акцентуацій характеру. На сучасному етапі дану проблему вивчають такі дослідники як С. Морозюк, О. Запужляк, Н. Панасенко, І. Бушай та ін. На емпіричному рівні дане питання ефективно розробляється українською дослідницею Л. Кузнецовою. Результати її емпіричних досліджень доводять, що у підлітків з вираженими акцентуаціями характеру (різних типів) спостерігаються деструктивні ефекти фрустрації, низька фрустраційна толерантність та брак навичок конструктивного виходу з проблемної ситуації.

Реакції учнів на фрустраційні ситуації обумовлюються і рядом індивідуальних особистісних рис, які можуть мати виражену полярність, ступінь розвинутості яких – сильна чи слабка – і впливає на відповідну фрустраційну реакцію індивіда. У цьому контексті особливо важливим бачиться зв'язок фрустрації з відповідним рівнем самооцінки особистості. Останнім часом ця позиція знаходить експериментальне підтвердження у роботах ряду дослідників. Зокрема, В. Григорян та А. Степанян доводять, що серед осіб з адекватною самооінкою респондентів з середнім рівнем фрустрованості більше, ніж серед осіб з завищеною самооінкою. Н. Божок розглядає цю проблему в контексті дослідження фрустраційної толерантності і вказує на те, що в основі низької фрустраційної толерантності лежить саме занижена самооінка, яка виступає інтенсифікуючим фактором розвитку позитивних сторін особистості.

Принципово важливим при формуванні реакції на проблемну ситуацію є ступінь показника соціально-психологічної адаптації, яка при наявності занадто низького рівня є фактором дисбалансу контролю рівня внутрішньої напруги та хвилювання, що в свою чергу може мати наслідком появу різних дестабілізаційних станів, у тому числі і фрустраційних.

Окрім адаптаційних механізмів існує прямий зв'язок між фрустрацією і рівнем суб'єктивного контролю, який фактично є показником напрямку реакції на фрустраційну ситуацію і проявляється у схильності людини брати на себе відповідальність за певні події (внутрішній локус контролю), або ж навпаки – шукати винуватців серед інших

(зовнішній локус контролю). Серед сучасних дослідників (С. Биков, А. Реан, Т. Дубовицька, А. Ербгеева, О. Істратова та М. Картавенко, С. Яковлева та ін.) ця тема розкривається переважно в ракурсі вивчення впливу локус-контролю на особистість у різних умовах життя.

Параметр інтернальності-екстернальності, що ґрунтується на уявленні про можливість різної локалізації механізмів самоконтролю лежить в основі твердження, що особистості з різним локусом контролю будуть по-різному реагувати на фрустраційні ситуації. На емпіричному рівні такі висновки були підтверджені у дослідженнях О. Істратової та М. Картавенко. У цілому, співвідношення між двома полюсами локусу контролю відображає ступінь невизначеності конкретної ситуації, при цьому, чим вище невизначеність – тим сильнішою є ступінь емоційної напруги, що не може не вплинути на подолання фрустраційного порогу.

Отже, феномен фрустрації можна вважати складним структурно-системним утворенням, який має циклічний характер, що полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації провідну роль в якому відіграє складне поєднання внутрішньособистісних когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та мотивційно-поведінкових процесів. Аналіз наукових підходів до проблеми детермінації фрустраційних станів показав наявність тенденції до посилення різноплановості дослідження зазначеної проблеми. Однак наявним є відсутність комплексного підходу до визначення чинників, що впливають на фрустрацію з точки зору її детермінації саме внутрішніми психологічними факторами.

М.В. Саврасов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Державні національні освітні програми та стандарти вищої освіти передбачають модернізацію системи освіти і визначають стратегічні напрямки її подальшого розвитку з метою забезпечення постійного інтелектуального та духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як вищих цінностей нації. Трансформація освіти спрямована на формування і розвиток творчої людини, здатної до самореалізації, спроможної до створення національних та світових зразків культури.

Аналіз доступних нам робіт, спрямованих на вивчення окресленої сфери психічного життя людини, та погляд на підняті у них проблеми з позиції теорії здібностей людини та основних вітчизняних та зарубіжних теорій особистості дає змогу виокремити певний клас психічних явищ – здібностей особистості до творчості, або креативності особистості, оскільки саме ця дефініція найбільш повно відповідає загальноприйнятій феноменології та методології сучасної вітчизняної психологічної науки.

Саме використання сучасних психологічних концепцій креативності особистості, дає змогу дивитися на креативність з позицій системності та генезису, як того вимагають основні принципи психологічної науки. Адже креативність є саме тим явищем, яке по-перше відрізняє одну людини від іншої, по-друге має пряме відношення до успішності творчої діяльності, по-третє може пояснити швидкість та легкість творчих звершень людини. У системі сучасних вітчизняних психологічних уявлень креативність розуміється переважно як незвідна до інтелекту функція цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик, рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості.

Психологічні особливості та механізми креативності сучасного студентства, закономірності її прояву розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтового погляду на

креативність студента вищого начального закладу, як майбутнього фахівця, що являє собою втілення молодшої еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас. Саме це і обумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Креативність особистості студента – це специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її професійної підготовки у вищому навчальному закладі, що розглядається як функція цілісної особистості та залежить від комплексу її психологічних характеристик, та полягає у здібності до генерування нових ідей, рішень, методів, теорій, взагалі яких-небудь нових продуктів діяльності.

Психологічну структуру креативності особистості складають: регулюючий компонент (емоційна складова), стимулюючий компонент (мотиваційна складова) та змістовний компонент (інтелектуальна складова). Виявлено, що креативність особистості в-цілому характеризується показниками оригінальності, унікальності, розробленості та самооцінки креативності.

Поділ креативності за видами на вербальну і невербальну, інтелектуальну, емоційну та соціальну є умовним та відбиває специфіку функціонування у тих чи інших видах діяльності та при розв'язанні тих або інших життєвих завдань. Специфіка завдання, що вимагає для свого розв'язання включення механізму креативності особистості, полягає у визначенні особистісної значущості того, що відбувається, його емоційного переживання, інтелектуального переосмислення та мотиваційного стимулювання.

Це здійснюється за рахунок активного пов'язування у структурі діяльності людини актуальних образів об'єктів, подій і ситуацій з мотиваційно-смісловими утвореннями особистості, і наступного генерування на їх основі принципово нових структур та їх використання при розв'язанні інших життєвих задач. За рахунок цього креативність прирощує структуру особистості, надаючи їй творчої своєрідності, включає її до всіх нових актів діяльності й тим самим збагачує й перетворює її. Особистість як цілеспрямована відкрита система здатна до розвитку, самовдосконалення, самонавчання за рахунок активного пошуку й прийому нової інформації, оцінки своїх дій.

Механізм актуалізації креативного потенціалу розуміється як результат актуалізації образів бажаного («потрібного») стану речей з оперативними образами реального стану справ. Образи бажаного зберігаються в довгостроковій пам'яті суб'єкта в формі різноманітних уявлень (це мотиви, цілі, життєві плани, моральні принципи, установки й очікування, параметри психофізіологічного функціонування) або їх вербальний опис. Образи реального стану речей виникають у процесі діяльності й спілкування. У ході зіставлення образів бажаного й реального виявляється їх неузгодженість або, навпаки, узгодженість. Від результатів зіставлення залежить інтенсивність, знак, модальність, тривалість емоційного переживання, та, відповідно, ступінь налаштованості людини на творчий акт, ступінь реалізації її внутрішнього креативного потенціалу.

Креативність особистості у єдності з іншими видами активності особистості виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності по вертикалі й по горизонталі, будучи тим самим механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи.

З огляду на вищенаведені міркування, перспективними в-подальшому вважаємо перспективними наступні шляхи та напрямки психологічного дослідження креативності особистості студента вищого навчального закладу: здійснити теоретичний та історико-психологічний аналіз досвіду наукового осмислення природи, механізмів і функцій креативності особистості в різних психологічних підходах, розробити власний концептуальний підхід до її вивчення; виокремити й описати специфічні характеристики креативності особистості студента; вивчити закономірності функціонування креативності в когнітивній сфері особистості студента ВНЗ, визначити характер її

взаємодії із його основними пізнавальними процеси; дослідити креативність особистості як функцію основних форм емоційних переживань студента; дослідити основні форми продуктивного функціонування креативності особистості в структурі навчальної діяльності студента; визначити основні закономірності динаміки креативності студента у процесі навчання; теоретично й експериментально дослідити роль креативності особистості у функціонуванні й розвитку особистості студента; побудувати концептуальну модель креативності особистості в структурі психічної регуляції особистості студента; дослідити психологічні механізми та закономірності, притаманні студентам незалежно від напрямку їх професійної підготовки та спеціальності, за якою вони навчаються; запропонувати систему методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію ефективного функціонування креативності в структурі особистості студента, призначену для збагачення методичного арсеналу практичного психолога, вихователя, керівника.

В основу нашого дослідження покладене припущення про те, що креативність особистості студента, як специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її навчально-професійної підготовки у ВНЗ, виступає невід'ємною функцією цілісної особистості студента, обумовлена комплексом психологічних характеристик особистості та має певну психологічну структуру (регулюючий, стимулюючий та змістовий компонент), власні психологічні механізми (переосмислення, стимулювання, переживання) та численні психологічні особливості прояву у особистому житті, навчальній діяльності студента, його взаєминах із оточуючим світом, перспективами подальшого особистісно-професійного функціонування.

Ми вважаємо, що запропонований концептуальний підхід відкриває нові можливості для створення діагностичного інструментарію креативності особистості студента, її функцій та специфіки прояву у різних видах діяльності.

Ю. В. Свинаренко

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ДІВЧАТ З РІЗНИМ ТИПОМ ПРИХИЛЬНОСТІ ДО МАТЕРІ У ДИТИНСТВІ

Згідно даним Державної служби статистики в 2014 році в Україні було зареєстровано 295 тисяч шлюбів та більш 160 тисяч розлучень. Виходить, що 5 із 10 шлюбів розбивається. До того ж 50-60 % усіх розлучень припадає на молоді сім'ї, більша частина з яких розлучається на першому році подружнього життя. Така ситуація вказує на руйнацію інституту родини у нашому суспільстві та наявності складностей у побудові тривалих, міцних партнерських стосунків у сучасної молоді.

В основі порушення психологічної близькості між людьми знаходиться міжособистісна залежність (О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, К. Хорні), аддикція уникнення (Н.В. Дмитрієва, Ц.П. Короленко, К. Хорні), співзалежність (М.Є. Жидко, О.С. Кочарян, Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), токсична любов (Ц.П. Короленко, О.С. Кочарян, О.В. Коцар, Р.П. Федоренко,). Для узагальненого розуміння різновекторності порушень партнерської взаємодії О.С. Кочарян увів у науковий обіг поняття «синдром (симптомокомплекс) емоційного холоду», під яким розуміється труднощі встановлення і підтримки стосунків психологічної інтимності.

Особливий інтерес, щодо визначення психологічного феномена порушень близькості, викликає теорія прихильності. Здатність до встановлення стосунків психологічної близькості пов'язана зі сформованою надійною прихильністю дитини до матері та ефективною материнською поведінкою (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, а в останні роки В. І. Брутман, М. С. Радіонова, Е.О. Смірнова, О. Є. Борисова, Н. В. Носкова, Н. Авдеева, М. І. Лісіна та інші). Проте останнім часом проблема впливу типу прихильності на міжособистісну комунікацію і партнерські стосунки в дорослому віці є

актуальною та мало вивченою.

Мера роботи полягає у вивченні особливостей партнерських стосунків у дівчат з різним типом прихильності.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися наступні **методи** опитувальник по прихильності до матері в дитинстві в модифікації Н.В. Матушевської; шкала страху психологічної інтимності (Fear-of-IntimacyScale (FIS), розроблена Descutner CJ, Nhelen MN, 1991); опитувальник співзалежності Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; структурна статеворолева шкала Кочарян-Фролова; опитувальник діагностики стилю міжособистісних стосунків О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, І.О. Бару.

У дослідженні взяли участь 82 дівчини у віці 20-22 років, з них: 43 дівчини з надійним типом прихильності до матері в дитинстві, 39 дівчат з ненадійним (псевдоавтономія, свержзалежність, дезорієнтованість) типом прихильності до матері в дитинстві. Усі дівчата мали досвід близьких стосунків з партнером та були студентками філологічного факультету ХНУ ім. В.Н. Каразіна.

В ході дослідження було отримано такі **результати та висновки**:

- дівчат з надійним типом прихильності наявний гармонійний стиль міжособистісної поведінки з партнером, відсутність співзалежності і страху психологічної інтимності. У дівчат, чий тип прихильності відхиляється спостерігається відсутність страху психологічної інтимності та два стилі міжособистісної поведінки з партнером: по типу свержзалежності, з повною фіксацією на партнері або по типу дистанційованості. У дівчат обох груп домінує андрогінна статеворольова модель.

- партнерські стосунки у дівчат, чий тип прихильності відхиляється визначаються двома факторами: 1) «залежність», який включає в себе співзалежність, злиття і пристрасть у стосунках, відсутність. 2) фактор «підпорядкування», який включає компоненти зобов'язання та злиття, які характеризують стосунки та характеристики егоїстичного, підозрілого, агресивного партнера, та партнера, що підкоряється.

- партнерські стосунки у дівчат з надійним типом прихильності представлені трьома факторами: 1) «досконала любов», яка включає компоненти пристрасті, зобов'язання, близькості та відсутність співзалежності у стосунках; 2) «фатальна любов» включає співзалежність, зобов'язання, пристрасть у стосунках, а також відсутність близькості та характеристики агресивного і авторитарного партнера. Такі стосунки тривалі й зберігаються завдяки тому, що чоловік виступає в ролі домінант і керує цими стосунками, приймає рішення за обох партнерів; 3) фактор «пристрасть», який включає пристрасть у стосунках, відсутність залежності, близькості та характеристики авторитарного, егоїстичного, доброзичливого партнера та нездатність партнера підкорятися. Це переживання пристрастного порушення у відсутності компонентів близькості та зобов'язання.

Н.В. Старинская

Київський університет імені Бориса Грінченка, г. Київ

ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В современном обществе на первый план наряду с политическими, социально-экономическими проблемами выдвигается и проблема ценности человеческой личности. Особенно актуальным становится формирование творческой личности подростка, поскольку именно в этом возрасте начинает проявляться потребность в самоактуализации. В связи с этим психолого-педагогическая работа в общеобразовательных учреждениях должна быть подчинена развитию личностных усилий, личностной ответственности каждого ученика за осуществление своей мечты, за свои поступки, поскольку это является необходимыми условиями для достижения самоактуализации, успеха в жизни.

Самоактуализация определяется как своего рода «рост из середины», внутренний процесс, связанный со стремлением личности актуализировать в себе наследственные и

генетические склонности, наиболее полно раскрыть свои потенциальные возможности. Исследователи (С.Д. Максименко, Г.О. Балл, М.Б. Бондар, Л.М. Кобыльник, Ю.Г. Долинская, В.А. Гупаловская) отмечают, что каждый человек имеет скрытые задатки и способности, поэтому очень важно не сомневаться и не бояться их реализовывать, увеличивая тем самым шансы достижения успеха, самоактуализации. Так, С.Д. Максименко отмечает, что неуместны тезисы, касаемо того, что очень незначительное количество людей (3% по А. Маслоу) самореализуются, поскольку это может сделать каждый. Однако следует подчеркнуть, что самоактуализация достаточно сложный и длительный процесс, который требует четкого целеполагания, значительных волевых усилий, направленную самоактивность, больших психологических и энергетических затрат. Самоактуализация, также, предполагает наличие у человека самостоятельного, независимого мнения по основным жизненным вопросам. По мнению А. Маслоу самоактуализация представляет собой труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать, отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе. Самоактуализация подразумевает постоянную работу над собой, развитие. Развитие – это всегда творение, можно сделать вывод, что универсальной характеристикой для любой самоактуализирующейся личности является креативность – как стремление и способность к творчеству (Райгородский Д.Я., 2002).

Творчество как форму самоактуализации впервые определил А. Адлер. По его мнению, каждый индивидуум способен определять свою судьбу, он представляет собой творческое и самоопределяющееся целое. Творческая сила отвечает за цель жизни человека, определяет метод достижения данной цели и способствует развитию социального интереса.

А. Маслоу понимал творчество в широком смысле слова. Согласно его концепции способность к творчеству не требует специальных талантов или способностей. Творчество – универсальная функция человека, которая ведёт ко всем формам самовыражения.

Самоактуализацию в форме творческой активности изучала Ш. Бюлер. Она описывает самоактуализацию с помощью понятий «самоосуществление», «самореализация». Человеческую жизнь она представляет как процесс реализации жизненных целей и ценностей. Движущей силой и целью процесса самореализации является стремление к творческому осуществлению себя, реализации своей самости и своего «Я». Самоосуществление, в свою очередь, не только реализация личностного потенциала, направленная на выявление своей индивидуальности, но и процесс непрерывного творческого саморазвития. Основное условие успешного самоосуществления, по мнению Ш. Бюлер, это существование у человека адекватных жизненных целей, трудных, но реализуемых. Основной тенденцией, которая движет саморазвитием личности, является творческая экспансия или творческая активность.

Н.И. Непомнящей самоактуализация рассматривается через изучение зависимости особенностей и механизмов творческой активности от уровня развития базовых основ личности, способности преодоления привычных представлений о мире и о себе (Непомнящая Н.И., 2001).

Согласно с Л.В. Сохань, «человек, воздействуя на событийную сторону своего существования, может ускорять или замедлять процесс жизнедеятельности и самовоплощения. Ускоряя наступление желаемых событий, человек реализовывая свои жизненные притязания, воплощает ожидания и мечты и насыщая, таким образом, жизнь, придает ей полноты и динамизма. Опаздывая с подготовкой и завершением тех или иных жизненно важных событий (в сфере профессиональной, семейной, гражданской жизнедеятельности), человек обедняет свою жизнь, лишает себя полноты самореализации», самоактуализации (Сохань Л.В., 2003).

О.С.Васильева, Е.А.Демченко считают, что творческая стратегия жизни – это способ бытия, при котором человек сознательно или неосознанно занимает позицию

активного творца своей жизни. Основными характеристиками жизненной стратегии человека являются принятие ответственности за свою жизнь, осмысленность жизни, наличие выстроенной системы ценностей и жизненных целей. Люди, которые занимают позицию активного творца своей жизни, опираются на такие ценности как любовь, красота, творчество, добро, развитие. Жизнь ими воспринимается как интересная и эмоционально насыщенная (Васильева О.С., Демченко Е.А., 2001).

Таким образом, креативность в русле самоактуализации необходимо рассматривать как личностную креативность, которая касается повседневной жизни – чтобы человек не делал, он делает это с определенным отношением к делу, определенным настроением, которое вытекает из самой природы его личности. Творчество, для человека стремящегося к самоактуализации, превращается в источник новых впечатлений и движущую силу развития самого себя.

Тенденция к личностному росту начинает проявляться именно в подростковом возрасте, когда человек, открывая себя, прикладывает усилия для становления своей индивидуальности (Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В., 2001). Подростковый возраст стимулирует и актуализирует творческие потенции личности, стремление к самоактуализации. Креативность в подростковом возрасте может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

Учитывая возрастные особенности подростков, а также специфику общеобразовательных учреждений, подобраны упражнения, которые направлены на развитие творческих умений: выдвигать новые идеи; анализировать, переструктурировать идеи; преодолевать барьеры творческого процесса.

Упражнение «Формула меня». Цель – развитие творческого мышления, формирование навыков творческой самопрезентации. Упражнение «Карточки на спине». Цель – анализ затруднений, барьеров для проявления креативности. Упражнение «3 способа нестандартного использования предмета». Цель – осознание барьеров креативности, развитие воображения и креативности мышления. Упражнение «С.О.Л.П.». Цель – развитие точности, нестандартности мышления. Упражнение «Творческий анализ». Цель – развитие творческого мышления.

Итак, самоактуализация личности это природное стремление человека к самораскрытию, индивидуальный творческий путь к собственному «Я». Творческий процесс – это проекция внутренних личностных процессов на внешнюю деятельность путем самоактуализации.

В общеобразовательных учреждениях должны создаваться благоприятные условия для творческого самовыражения личности подростков, развития их творческого мышления, восприятия. Повышая компетентность в области творческого самовыражения, мы способствуем самоактуализации личности подростков.

Н.М.Токарева

*Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг*

МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ПІДЛІТКІВ У ВИМІРАХ НЕСТАЛОГО СУСПІЛЬСТВА

Складні біфуркаційні моменти постіндустріальних зрушень сьогодення означають глибину структурно-змістових характеристик сучасного соціального середовища (деідеологізація та дегуманізація життя, трансформація цінностей, нові норми полісуб'єктних відносин) і спричиняють загальну модернізацію соціального простору. Для оптимального сприймання несталих вимірів соціального середовища і забезпечення конструктивних реакцій на нього, людина повинна мати навколо себе певний

особистісний простір («екологічну нішу» особистості у термінології С.О.Дружилова).

«Простір» є класичною понятійною категорією, що являє собою складну діалектичну єдність логіко-філософської, психологічної, природничонаукової, мистецько-лінгвістичної сутності семантичного змісту загальної форми буття, яка означає структурність (територіально-предметну організованість) об'єктів та явищ навколишнього світу і взаємодії його елементів. Уявлення щодо «простору» є універсальною формою освоєння людиною навколишнього світу, яка розвивається відповідно до об'єктивної різноманітності простору. У площині філософсько-епістемологічних та соціально-гуманітарних досліджень розрізняють атрибутивний (реляційний) простір (М.Д.Ахундов, Є.Ф.Губський, А.Я.Данилюк, Ю.М.Резник та ін.) та субстанціональний (внутрішній, психосемантичний, соціальний) простір (М.Д.Ахундов, Г.Д.Костинський, С.І.Некрасов та ін.) як основний фактор вищого емпіричного досвіду. Зокрема Г.Д.Костинський в означенні категорійної сутності поняття «простір» наголошує на тому, що це також і «смысловідміннісна та смислороджувальна організація діяльності, продукт розумового роз'єднання людського відчуття-почуття при сприйманні об'єктів» (Косинський Г.Д., 1999). У даному вимірі поняття «простір» може інтерпретуватися як «життєвий простір особистості», основною ознакою якого визнається взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього векторів життєдіяльності (А.А.Адлер, К.Левін; Ф.Є.Василук, Л.С.Виготський, С.О.Дружилов, В.С.Мухіна, С.К.Нартова-Бочавер, А.Б.Орлов, А.В.Петровський, В.Е.Чудновський та ін.).

Психологічний контекст поняття «простір» дозволяє осмислити його конструктивність та евристичність (О.І.Калмикова, О.О.Кроник, В.О.Медінцев, С.К.Нартова-Бочавер, Є.М.Шиянов та ін.) й означити як суб'єктивно значущий фрагмент буття, що виділяється із різноманітності проявів світу та визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини (Нартова-Бочавер С.К., 2002). Елементи психологічного простору (територія, предмети, стосунки, установки тощо) набувають значущості у площині особистісних смислів суб'єкта, зумовлюючи переживання суверенності власного «Я». Людина відчуває простір як свій, привласнений (інтеріоризований) або створений нею самою, що детермінує його цінність та надає можливість контролювати, захищати предмети і явища, які знаходяться й виникають у межах простору, таким чином реалізуючи своє почуття авторства: те, що не піддається контролю, відчужується і об'єктивується за межами особистісного простору суб'єкта. Психологічний простір особистості існує природно і не рефлексується без виникнення проблемних ситуацій, тому складно піддається позитивному опису. Межі психологічного простору «Я» визначаються життєвим досвідом особистості і пов'язані із її можливостями та спроможністю приймати й інтегрувати нові (або посилені переживання), що зумовлює інтенсивність й осмисленість життєдіяльності людини і тісно пов'язане із его-ідентичністю особистості.

Моделювання психологічного простору відбувається на онтогенезі при появі нових перспектив і варіативному розширенні власних меж у рамках уже існуючих вимірів життєтворчості. У даному контексті особистість розглядається як відкрита динамічна система, що має за мету підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації у єдності із навколишнім середовищем (В.М.Колпаков, П.В.Лушин, О.Т.Москаленко, І.Р.Пригожин, В.Ф.Сержантов; А.Адлер, К.Левін, Д.Магнуссон, Л.А.Первін і ін.). Складна система суб'єктної самоорганізації є нелінійною, множинності її рішень відповідає множинність шляхів її розвитку (А.А.Богданов, В.М.Колпаков, А.А.Самарський та ін.). Означене дозволяє тлумачити розвиток як незворотне, поступове розширення можливостей особистості на підставі наявного потенціалу (А.Гудман, Е.Рауне; П.В.Лушин). У ситуації невизначеності вектора подальшого розвитку суб'єкт опиняється перед «перспективою визначення і освоєння даного поля можливостей у термінах способів дії», що зумовлює «актуалізацію нового рівня можливостей принципово нової ідентичності особистості» (П.В.Лушин, 1999).

Особливо беззаперечним визнається психологами (Л.С.Виготський, О.В.Лішин, С.Д.Максименко, В.С.Мухіна, Д.І.Фельдштейн та ін.) детермінація конкретно культурно-історичною ситуацією провідних тенденцій розвитку сенситивного до неї отроцтва. Самоствердження підлітків у рольовій позиції Дорослого в сучасних умовах глобальної технологізації та інформатизації суспільства спричиняє суттєві зміни шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду, змінює соціокультурний характер взаємодії поколінь (Margaret Mead).

Усвідомлення специфіки сучасного соціального простору у вимірах префігуративного типу культури дозволяє переосмислити тенденції особистісного становлення сучасного підлітка. Традиційно у дослідженнях взаємовідносин суспільства і підлітків об'єктивно акцент здійснюється на виховному (нормативному) впливі соціального середовища на підлітків (як особливу вікову категорію), а не на взаємодії із чітко визначеною функціональною структурою, що має системні властивості релевантної цілісності. Проте процес моделювання підлітком суб'єктивного соціально-культурного простору префігуративного типу є різноплановим і багатоаспектним: підліток не лише бере активну участь у сприйманні, але й сам реалізує себе у середовищі (О.Г.Асмолов, В.Т.Кудрявцева, О.Н. Манолова та ін.), усвідомлюючи себе творцем власної автобіографії. Через широкий континуум емоційних, когнітивних відкриттів у підлітка формується ставлення до середовища (і до конкретних його елементів) як до ресурсу саморозвитку у площині життєтворчості, що зумовлює варіативність сценаріїв самоздійснення. Водночас підліток не завжди готовий і не в усіх випадках буття спроможний рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що його стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, процесуальні.

Емпіричне дослідження із використанням адаптованої Н.Є.Водопьяновою та М.Штейн шкали активності і оптимізму I.Schuller, A.Comunian (AOS) дозволило підтвердити дане твердження. Вибіркову сукупність склали учні Криворізької гімназії № 91: 149 підлітків 14-15 років. Співставлення отриманих результатів виявило, що лише 18,37% респондентів відзначаються реальністю світосприймання, тоді як 81,63% підлітків демонструють ознаки активного песимізму. Вони характеризуються як енергійні, безтурботні, схильні до ризику. Але разом з тим їм притаманний песимізм у світобаченні: сумніви у своїх силах, у доброзичливості інших людей, негативізм, страх перед невдачами, зосередженість на своєму внутрішньому світі. Психотипові реакції за шкалою оптимізму підлітки вибіркової сукупності не виявили.

Порушення гармонії між внутрішнім, психологічним простором підлітків і зовнішнім простором міжособистісних стосунків детермінує деструктивні процеси особистісного становлення (порушує логіку життєвої необхідності у термінології Д.О.Леонтьєва) і є індикатором психічної дезадаптації. А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих умовах соціальних трансформацій є реформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у контексті гуманізації освітнього середовища у вимірах суб'єктно-діалогічної взаємодії.

В.В. Федорова, Є.В. Фролова

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ТА ІНСАЙТУ У СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема креативності є однією з актуальних проблем у сучасній психології, та й досі залишається дискусійною та недостатньо вивченою. Терміном «креативність» позначаються творчі здібності індивіда, що характеризують готовність до прийняття і створення принципово нових ідей, що відрізняються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості.

Існує декілька підходів у розгляді механізмів функціонування креативності:

психометричний (креативність розглядається як дивергентне мислення у протиставленні конвергентному); гештальтський (як руйнування існуючого гештальту або перетворення знань та ідей в нову форму); гуманістичний (творчість як риса особистості та прояв тенденції до само актуалізації); психоаналітичний (креативність розкривається крізь механізми компенсації або сублімації); діяльнісний (як окремих вид діяльності – творча діяльність).

Незважаючи на всі складності у розгляді даної проблеми, вивчення креативності є перспективним і соціально затребуваним. Здатність до творчості є не тільки соціально бажаною, а й професійно-важливою якістю, що обумовлює необхідність відбору людей із затребуваним рівнем креативності, його цілеспрямованого розвитку та детального розуміння механізмів цього явища.

Мета роботи полягає у вивченні взаємозв'язків між креативністю та здатністю до інсайту, як різних механізмів творчої діяльності в старшому шкільному віці.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися наступні **методи** тест неverbальної креативності «Заверши малюнок» (Е.П. Торренс); тест вербальної креативності (С. Меднік); методика дослідження стилю кодування інформації (СКИ) (С. В. Фролова); інсайтні задачі, які надавалися у різних модальностях сприйняття (усно, візуально, у предметному плані), та були орієнтовані на виконання різних дій: просторове переміщення на площині, просторове переміщення в уяві, специфічне з'єднання об'єктів на площині тощо. Результати оброблялися шляхом кореляційного аналізу за методом Кендала.

У дослідженні взяли участь 30 осіб (15 хлопців та 15 дівчат), які навчаються у 10 класі спеціалізованої школи № 162 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Харкова.

В ході дослідження було отримано такі **результати та висновки**:

- показники здатності до інсайту виявили як позитивні, так і негативні зв'язки із показниками вербальної і невербальної креативності на значущому рівні ($p < 0,05$). Так, рішення інсайтним шляхом завдань на просторове переміщення на площині (завдання із сірниками) і візуально наданих завдань (завдання із крапками) позитивно пов'язане із продуктивністю та оригінальністю за тестом С. Медника. Завдання на пошук аудіального або візуального інсайт них рішень, які було пред'явлено усним шляхом, позитивно корелюють із показниками швидкості та гнучкості за тестом Е.Торренса. Негативні зв'язки спостерігалися між знаходженням рішень інсайтним шляхом в завданнях, які надавалися усним шляхом, із показником оригінальності за тестом Е.Торренса та в завданнях із крапками (візуальна модальність) із показником унікальності за тестом С. Медника. Це означає, що деякі аспекти креативності, які пов'язані із кількісним виміром творчості (швидкість, продуктивність) можуть бути співвіднесені с феноменом інсайту. Разом із тим, якісні показники креативності (оригінальність, унікальність) виявляють суперечливі зв'язки із феноменом інсайту. Додатковим параметром, що модулює взаємозв'язок виступає модальність, в якій надавалися завдання: у завданнях на просторове переміщення у площині (тактильно-кінестетична модальність) зв'язок був значущо негативним, а у завданнях, наданих у візуальній модальності (завдання з крапками) кореляційний зв'язок був значущо позитивним.

- більшість показників вербальної і невербальної креативності, таких як, оригінальність, продуктивність, розробленість, унікальність, на значущому рівні ($p < 0,05$) пов'язані позитивними зв'язками із успішністю навчання (як середньою, так і за окремими дисциплінами). Це означає, що загалом творчі здібності у такому психометричному розумінні можуть бути базою для поліпшення якості навчальної діяльності. Негативний зв'язок із середньою успішністю навчання має тільки швидкість за тестом Е.Торренса, тобто поверхневе знаходження рішень знижує ефективність навчальної діяльності.

- здатність до інсайту, яка спостерігалась у завданнях на просторове переміщення на площині (завдання із сірниками) позитивно пов'язана ($p < 0,05$) з високою успішністю

за соціально-гуманітарними, природничими та творчими шкільними дисциплінами. Знаходження рішення інсайтним шляхом, яка було зафіксовано у завданні на аудіальний спосіб вирішення, позитивно пов'язане ($p < 0,05$) із успішністю навчання за фізико-математичними шкільними дисциплінами.

Таким чином, одержані результати вказують на наявність певних функціональних зв'язків між здібністю до інсайту та креативністю, що відкриває перспективи розвитку творчих здібностей у школярів шляхом застосування інсайтних завдань та феномену інсайту, як одного з одного з механізмів творчості.

A. Fishchina

Konstantin Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa

THE PHENOMENON PSYCHOLOGICAL PENETRATION IN MODERN PSYCHOLOGY

The research is devoted to the phenomenon of psychological penetration in modern psychology. In fact, psychological penetration as a definition appeared abroad, but it was in the attention center of some Ukrainian researchers. As a result physiological insight can be defined as a complex individual's basic features, adequately reflecting the inner psychological world providing a person with an ability to comprehend other people's character traits, conditions and intentions in various communicative situations.

The paper deals with psychological insight, sufficiently reflecting inner psychological world of another person and being displayed in a skill of making judgment about other people, their feelings, conditions, traits of character and frequently intentions. It is shown that professionals possessing such quality can easily understand and interpret peculiarities of a personality and behavior of other people (Sannikova O., 2014)

The research presents macrostructure of psychological insight based on continuous and hierarchical concept of a personality and includes: formal and dynamic, meaningful and personality, social and imperative (normative) levels.

Formal and dynamic level contains needs in understanding other people, initiative, easiness in understanding others, the scope of psychological characteristics of a person, intensiveness, vitality in getting information about another person. Qualitative indices of psychological insight form bipolar continuum: one pole is characterized by the highest level of quality intensity, another – the lowest. Qualitative indices of psychological insight has the following components: psychological vigilance; social intuition; personality orientation on understanding others; inclination to psychological interpretation; independent creation of an image; impartiality; inclination to creating integral psychological image of another person.

Individual differences of psychological insight are characterized by qualitative and quantitative combination of insight components, display of particular dispositions in psychodiagnosis in the process of creating psychological image of another person.

К.І. Фоменко,

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

ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Актуальність обраної теми дослідження обумовлена недостатньою мірою вивчення проблеми впливу мотиваційних факторів на саморегуляцію навчально-професійної діяльності, зокрема залишається невивченим становлення й розвиток губристичних мотивів, а також зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери студента.

Поняття губристичної мотивації, під якою Ю. Козелецький розуміє стійке прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості, є прагненням людини до ствердження та росту особистісної самозначущості.

Ю. Козелецький розглядає прагнення особистості до підтвердження почуття власної цінності через прагнення до переваги над іншими та досконалості. Вивчення проблеми губристичної мотивації особистості представлено роботами К. Бік, Л. Гресь, Ю. Козелецького, О. Кузнецова, С. Петрова, І. Пуфоль-Струзик, Р. Цветкової, Т. Хомуленко. Ю. Козелецьким було визначено дві форми губристичної мотивації – прагнення до переваги та прагнення до досконалості. Перша полягає у підкріпленні своєї самооцінки, закріпленні власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими. Друга форма губристичної мотивації полягає у закріпленні або посиленні власної самооцінки завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності.

Губристична мотивація, проявляючись у навчально-професійній діяльності студента, виявляється взаємообумовленою з мотивами академічної саморегуляції. Д. Коннелом, Е. Дісі та Р. Райаном визначено чотири рівні мотивації: 1) екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); 2) інтроєктовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору даної діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивну або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах в компетентності (виборі оптимальної трудності завдань, наявність позитивного зворотній зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), обумовлює успішність у навчанні.

Губристична мотивація студентів як характеристика їх прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості реалізується через прагнення особистості до переваги та досконалості і пов'язана з мотивами академічної саморегуляції, а саме: прагнення до досконалості пов'язане з інтринсивною мотивацією (0,41, $p < 0,01$), ідентифікованою мотивацією (0,36, $p < 0,01$) та інтроєктованим регулюванням (0,27, $p < 0,01$), прагнення до переваги пов'язане з екстринсивною мотивацією (0,27, $p < 0,01$). Було також встановлено зв'язок прагнення до досконалості з мотивацією досягнення (0,40, $p < 0,01$), а прагнення до переваги – з мотивацією успіху (0,22, $p < 0,05$) та влади (0,29, $p < 0,01$).

Структура мотиваційної сфери студентів представлена трьома факторами: «Мотивація досягнення навчального успіху» (23,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,37), що розкриває зв'язок інтринсивної мотивації та прагнення до досконалості та успіху у студентському віці, «Мотивація навчальної діяльності» (19,2% сумарної дисперсії, факторна вага 1,92), який увібрав у себе провідні мотиви академічної саморегуляції, та «Самоствердження шляхом досягнення досягнення влади та успіху» (15,8% сумарної дисперсії), який демонструє зв'язок прагнення до переваги, успіху та влади у студентів.

С.В. Шевченко

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Характерною прикметою сучасної психології є вивчення позитивного функціонування людини. До числа найбільш важливих понять, які його характеризують, можна віднести поняття життєстійкості («hardiness») та психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя та життєстійкість представляють собою систему стійких позитивних рис особистості, що розуміються як ресурси особистості, які сприяють успішному пристосуванню людини до навколишнього світу і практичного оволодіння ним, а також виконують важливу буферну функцію, тобто перешкоджають розвитку психічної патології, девіантної поведінки, особистісних порушень.

Значний вклад в розуміння психологічного благополуччя внесли дослідження

американського психолога Керол Ріфф (С. Riff, 1989). Згідно теорії Ріфф, в структуру психологічного благополуччя входять 6 характеристик: самоприйняття – позитивного відношення до себе і свого минулого життя; позитивні стосунки – стосунки з іншими, пронизані турботою і довірою; компетентність – здатність виконувати вимоги повсякденного життя; життєві цілі – наявність цілей і занять, що надають життю сенс; особистісне зростання – почуття безперервного розвитку і самореалізації; автономність – здібність наслідувати власні переконання.

Можна припустити, що кожен з цих шести компонентів психологічного благополуччя, являючись, по суті, різними аспектами позитивного функціонування особистості, може досягати різної міри вираженості, тим самим, визначаючи унікальну структуру і інтегральний показник психологічного благополуччя людини.

Особистісна характеристика «hardiness», або життєстійкість, запропонована С. Мадді, представляє собою систему установок, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Відношення людини до змін, визначають, наскільки особистість здатна упоратися з труднощами і змінами, з якими вона стикається щодня, і з тими, які носять близько екстремальний і екстремальний характер.

Першою характеристикою установок «hardy», згідно С. Мадді, являється «залученість» – важлива характеристика відносно себе і навколишнього світу і характеру взаємодії між ними, яка дає сили і мотивує людину до реалізації, лідерства, здорового образу думок і поведінки. Вона дає можливість почувати себе значущою і досить цінною, щоб повністю включатися в рішення життєвих завдань, незважаючи на наявність стресогенних чинників і змін. «Hardy»-установка, умовно названа «контролем», мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протигагу випаданню в стан безпорадності і пасивності. В протилежність почуттю переляку від цих змін, «hardy»-установка, позначена як «виклик», допомагає людині залишатися відкритою середовищу і суспільству. Вона полягає в сприйнятті особистістю події життя як виклику і випробування самій собі. Таким чином, можна стверджувати, що «hardiness» – це особливий патерн установок і навичок, що опосередковує вплив життєвих стресорів.

Л. В. Жуковська та Є. Г. Трошихіна, встановлюючи критеріальну валідність, адаптованої ними шкали психологічного благополуччя, повідомляють про тісний зв'язок ($r = 0,57$; $p < 0,001$) між шкалою особистісного росту опитувальника психологічного благополуччя та шкалою ризику опитувальника життєстійкості С. Мадді (Жуковська Л. В., Трошихіна Є. Г., 2011).

Мета дослідження полягала у виявленні взаємозв'язків життєстійкості з психологічним благополуччям особистості.

У дослідженні взяли участь студенти ВНЗ м. Харкова у кількості 68 чоловік (38 – чоловічої та 30 жіночої статі). Середній вік випробовуваних 21,2 роки ($SD = 2,6$). Тестування проводилося індивідуально.

Учасникам було запропоновано відповіді на батарею тест-опитувальників, яка включала версію тесту життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтьєва, О. І. Рассказової (Леонтьев Д. О., Рассказова О. І., 2006) та опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптований Л. А. Пергаменщиком і Н. Н. Лепешинським (Пергаменщик Л. А., Лепешинський Н. Н., 2007).

Для обробки результатів використовувався кореляційний аналіз.

Як і слід було чекати, виявлені статистично значущі кореляції між шкалами опитувальника життєстійкості. Також майже всі шкали опитувальника психологічного благополуччя статистично достовірно взаємозв'язані між собою. Лише шкала Автономії має дуже слабкий зв'язок з шкалами – Позитивні стосунки з іншими ($r = 0,11$; $p < 0,1$) і Самоприйняття ($r = 0,11$; $p < 0,1$) і помірний зв'язок з шкалою Мета життя ($r = 0,19$; $p < 0,05$).

Шкали тесту життєстійкості мають статистично достовірні позитивні зв'язки із шкалами психологічного благополуччя. Так, шкала Залученість має зв'язок із шкалами:

Управління оточенням ($r = 0,36$; $p < 0,001$), Особистісним ростом ($r = 0,22$; $p < 0,01$), Метою життя ($r = 0,24$; $p < 0,01$), Самоприйняттям ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Шкала Контролю корелює із Позитивним відношенням ($r = 0,18$; $p < 0,05$), Управління оточенням ($r = 0,44$; $p < 0,001$), Особистісним ростом ($r = 0,35$; $p < 0,01$), Метою життя ($r = 0,37$; $p < 0,01$), Самоприйняттям ($r = 0,32$; $p < 0,001$). Шкала Прийняття ризику корелює із Автономією ($r = 0,22$; $p < 0,01$), Управління оточенням ($r = 0,30$; $p < 0,001$), Особистісним ростом ($r = 0,38$; $p < 0,01$), Метою життя ($r = 0,32$; $p < 0,01$), Самоприйняттям ($r = 0,28$; $p < 0,001$).

Таким чином, тіснота та напрям кореляційних зв'язків між шкалами життєстійкості та шкалами психологічного благополуччя дозволяють припустити, що життєстійкість, як глибинна характеристика особистості, впливає на психологічне благополуччя, а саме – чим вище виражений рівень життєстійкості особистості, тим психологічно благополучнішою вона є.

Л.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевнікова, О.О. Бородавко
ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології
Національної академії медичних наук України», м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Однією з медико-соціальних проблем, що на сьогодні мають державний рівень значущості, є необхідність покращання здоров'я дітей із порушеннями розвитку, в тому числі психічного, з одночасним підвищенням якості життя сімей, де народжується й виховується така дитина. Екологічне забруднення, техногенне та інформаційне навантаження, соціально-стресова напруга здійснюють негативний вплив на онтогенетичні процеси дитини, починаючи з пренатального періоду. Разом з тим, ефективне функціонування сучасної людини в інформаційному суспільстві, потреба повністю розкрити її особистісний потенціал пред'являють особливі вимоги до її психічного здоров'я.

Як відомо, термін «Мінімальна мозкова дисфункція» (ММД) з 60-х років 20-го сторіччя використовується для позначення різних клінічних проявів у дітей і підлітків, обумовлених резидуальними мозковими ураженнями. До ММД відносять найлегші форми церебральної патології, що виникають унаслідок різноманітних шкідливих дій на мозок в пре-, пери- і постнатальні періоди, але мають однотипну, невиражену, стерту неврологічну та психопатологічну симптоматику, які проявляються у вигляді функціональних порушень та можуть бути зворотними у міру дозрівання мозку (Ясюкова Л. А., 1997; Шестопалова Л. Ф., 2000; Мартинюк В. Ю., 2011; Підкоритов В. С., 2012.). Одним із найчастіших проявів ММД є синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) (Заваденко Н. Н., 2005; Чутко Л. С., 2008; Фесенко Е. В., 2009). Актуальність проблеми захворюваності дітей на гіперактивні розлади з дефіцитом уваги обумовлена, з одного боку, великою поширеністю цієї патології серед населення України, з іншого – недостатньою ефективністю існуючих методів лікування та реабілітації. Розуміння закономірностей формування психічних функцій у даних груп дітей може бути підґрунтям для своєчасної діагностики цієї патології та розробки ефективних реабілітаційних програм для цього контингенту пацієнтів.

Метою роботи було дослідити особливості розвитку основних психічних функцій у дітей зі СДУГ. Було обстежено 25 дітей зі СДУГ змішаного типу, із них 18 (72,0 %) хлопчиків та 7 (28,0 %) дівчат. 11 (44,0 %) дітей віком від 4 до 6 років; 10 (40,0 %) – віком 7–10 років; 4 (16,0 %) дітей віком 11–12 років. В дослідженні застосовувались методи спостереження, психодіагностичний та математико-статистичний. В рамках психодіагностичного методу використовувались тест Равена (дитячий варіант); тест Тулуз-П'єрона; набір нейропсихологічних тестів для дітей.

Результати дослідження показали, що у дітей зі СДУГ на тлі нормативних показників інтелекту має місце недостатність сформованості ряду інших психічних

функцій, перш за все, довільної регуляції психічної діяльності, довільної уваги, мови, перцептивно-гностичної та емоційної сфер. Облігатними для СДУГ є порушення процесу довільної регуляції психічної діяльності та довільної уваги різного ступеня тяжкості. Порушення довільної регуляції у дітей зі СДУГ проявляється у вигляді надмірного відволікання, імпульсивності, зниження самоконтролю над поведінковими та емоційними проявами, надмірній руховій активності, непосидючості. Типова для них несформованість довільної уваги проявляється у вигляді звуження її об'єму, недостатності процесів концентрації, переключення та розподілу.

Для дітей зі СДУГ характерні емоційна лабільність та емоційна збудливість, дратівливість. Також у них відзначається виражена виснажливість розумової працездатності. В структурі недостатності розвитку перцептивно-гностичної сфери у цих дітей має місце несформованість динамічного, просторового, конструктивного видів праксису, праксису пози за зоровим зразком, а також акустичного і просторового гнозису. Відзначається відставання розвитку мови від вікових норм, що проявляється у вигляді прискороеного її темпу, звуження словарного запасу, нечіткості артикуляції. Має місце зв'язок між рівнем та структурою недостатності психічних функцій та віком дітей зі СДУГ. З віком відзначається певна редукція недостатності довільної регуляції психічної діяльності, вербальної пам'яті, довільної рухової активності, просторового гнозису та розвитку мови. Разом з тим, порушення довільної уваги є більш стійкими і домінують в структурі проявів психічного дизонтогенезу у дітей незалежно від їх віку.

Отримані результати можуть бути покладені в основу створення сучасних ефективних систем лікування та реабілітації цих груп хворих, що включатимуть як медичні заходи, так і різні форми психологічної допомоги.

Dr. Dorin Festeu

Buckinghamshire University, United Kingdom

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EXERCISE AND DEPRESSION IN OLDER ADULTS

Problem outline and existing research. There is a scarcity of systematic analysis of the relation between physical exercise and mental health. To address this gap, we ask whether physical exercise associates with lower levels of depression among older adults. Despite claims in popular, practitioner, and academic circles that physical exercise has beneficial effects on older adults' sense of belonging and self-worth (Pangman and Seguire 2000; Weeks 2002; Westheimer 2005), there has been little systematic research examining whether physical exercise has a positive association with mental health. Sociological explanations of mental health note the importance of the "sense that one belongs and matters to others" (Thoits 1995:67) – precisely the type of effect attributed to physical exercise (Pangman and Seguire 2000). Physical exercise may involve socio-emotional forces that make immediate and continuing contributions to mental health by providing a sense of union and promoting feelings of intimate belonging.

Examining the association between older adults' physical exercise and depression can yield significant theoretical and substantive insights. The public tends not to consider how physical exercise might associate with older adults' mental health, perhaps reflecting the mistaken beliefs that the importance of physical exercise decreases with age and that older people do not participate in physical exercise (Gott and Hinchliff 2003; Weeks 2002). Nonetheless, transitions associated with aging – for example, leaving the labour force, experiencing the death of a spouse, and physical changes – can alter the ability to practice physical exercise (Cain et al. 2003; Lindau et al. 2007; Trudel, Turgeon, and Piche' 2000).

That older adults' engagement in physical exercise may have a positive association with mental health corresponds with theories that hold social support and activity produce mental health. These theories lend support to the idea that practicing systematic physical exercise could be associated with lower depression among older adults, since physical exercise could induce the feelings of belonging associated with perceiving social support and may be a socially meaningful activity. Social support theories hold that health-promoting resources flow through the networks that connect people to one another (Aneshensel 2009; Cornwell et al. 2008; Musick and Wilson 2003; Thoits 1995, 2010).

Physical exercise could be more than the context of developing support; it could also play important roles in forging connections between partners. If physical exercise is a meaningful social experience, it could induce a more exclusive type of increased support and care for partners. Findings that perceptions of social support influence psychological well-being (Yang 2006) lend support to this idea, since people are more likely to perceive support when it seems exclusive. Activity theory holds that engaging in physical and mental activity underlies healthy aging by providing people with self-concepts and self-esteem while also preventing or mitigating the effects of role loss (Croezen et al. 2009; Lemon, Bengston, and Peterson 1972; Wahrendorf et al. 2008). Research suggests that aging adults experience shifts in the quality of emotions they experience, as passive emotions gain in prominence compared to active emotions. The increased prevalence of depression among older adults compared to middle-aged adults reflects this shift in emotions (Ross and Mirowsky 2008). The discussion of emotional change suggests that the affective character of activity may play an important role in influencing how activity affects mental health: People who participate in activities evoking positive emotion, such as certain forms of physical exercise, could have lower rates of depression

Objectives-hypotheses. We hypothesize that physical exercise especially if it typically

incorporates other forms of socialisation – may be a socially meaningful activity and may create intimacy that provides social uplift. We test this hypothesis against alternative hypotheses that relationship characteristics or physical health could account for any association between physical exercise and depression. In addition, we consider whether there are gender dynamics that affect the association between physical exercise and depression.

Methods. Data was collected from a sample of 243 people aged 57 to 75 from a survey conducted in Buckinghamshire, England. Given findings of significant gendered aspects of depression, physical exercise, social support, and aging, we estimate separate models for women and men.

Each item asked respondents to rank whether they experienced the phenomenon rarely or none of the time (0), some of the time (1), occasionally (2), or most of the time (3) during the past week. The scale of summed scores for each item has a theoretical range of 0 to 33 and a sample range of 2 to 31; higher values represent greater depressive symptoms.

Among our sample, the 11 items have a Cronbach's alpha of 0.78. We measure participation to exercising with a variable indicating whether the respondent had been involved in practicing systematic physical exercise during the past year.

To measure if physical exercise was conducted individually or in a group environment, we include a measure of whether exercising was accompanied by other social interaction such as dining together, visiting and being involved in activities outside the exercising programme.

We recorded these responses to distinguish between those who reported never, rarely, or only sometimes engaging in these activities from those who reported usually or always including these activities as part of exercising to distinguish between those for whom this behaviour is typical and those for whom it is not. Measures of relationship status, quality, and social support serve as controls to test the alternative hypothesis that relationship context accounts for an association between physical exercise and lower depression. Since relationship status may have greater consequence for the association between exercising and depression for men and since relationship and support qualities may have greater effect on this association for women, we enter these sets of variables in separate steps.

Conclusions. Although we find differences between models for men and women for many control variables that correspond to gendered differences in depression, physical exercise that typically incorporates other forms of social interactions has a robust association with lower depression for both women and men.

Beginning with the insights that belonging and mattering contribute to mental health and that socially meaningful activity can reinforce social support in ways productive of mental health, we hypothesized that being physically active may associate with lower levels of depression among older adults.

Rather than seeing all exercising as equivalent, however, we suggested that exercising that integrates other forms of social interaction is more likely associated with lower depression because the mutual orientation of social connection may create more of a shared experience and provide more social uplift to people.

While controls associated with alternative hypotheses account for about half (for women) and two thirds (for men) of the initial bivariate association between exercising and lower depression, our final models show a significant, negative association between exercising and depression, conditioned on whether people typically incorporate other forms of social interaction while exercising.

The association between exercise and depression, therefore, is not a mere artefact of relationship status or quality or physical health. Indeed, the patterns of elaboration in the analysis suggest that not accounting for health problems – which did not have a significant, direct association with depression in our models – suppresses the association between exercising and lower depression.

Contrary to studies in which older adults who are not exercising report that exercising is unimportant (Gott and Hincliff 2003; Lindau et al. 2007), these findings imply that not being

engaged in exercising and physical activities may associate with greater depression.

С.І. Бабатіна

Херсонський державний університет, м. Херсон

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ СІМ'Ї

Вплив сім'ї на підлітка має специфічний характер – це зумовлено насамперед особливостями формування особистості підліткового віку і усвідомленням набуття власної ідентичності. У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний і практичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин.

Метою нашого дослідження було визначення особливостей дитячо-батьківських відносин підлітків в сучасній сім'ї. Експериментальну вибірку нашого дослідження склали учні дев'ятого та десятого класу Херсонської спеціалізованої школи I-III ступенів № 31 з поглибленим вивченням історії та права Херсонської міської ради. Загальна кількість досліджуваних складала 45 осіб, віком від 15 до 16 років.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні психодіагностичні методики: опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (ADOR) Шафера, методика «Дитячо-батьківські відносини підлітків» П. В. Троянської. *В результаті проведеного дослідження вдалося констатувати наступне:* в підлітковому віці взаємовідносини з дорослими починають будуватися під впливом переживання нових почуттів, що пов'язані з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження; підлітки починають відмовлятися від підвищеного нормативного, зовнішнього контролю з боку дорослих, відходять від ідеалізованих, надуманих патернів поведінки дорослих, починають активно відстоювати свої права на самостійність, висувують власні пропозиції у вирішенні значної частини життєвих питань, перестають виконувати вимоги дорослих щодо змін в їх поведінці; основні труднощі взаємодій з підлітками зумовлені позиціями і стилями спілкування, з боку дорослих; *виявлено, що в стосунках з донькою-підлітком матері більш схильні проявляти позитивний інтерес, позитивне ставлення, приймати, емоційно розуміти та співчувати, ніж у стосунках з синами-підлітками. Частіше проявляють низький рівень ворожості, емоційну дистантність, ніж з синами-підлітками, більш схильні надавати автономність в стосунках з сином, ніж з донькою-підлітком; батько більш схильний проявляти позитивний інтерес, піклування, емоційне тепло, співпереживання до доньки-підлітка, ніж до сина-підлітка. В стосунках з сином батькові більш властиво проявляти емоційну холодність, відгородженість. Батько більш схильний виявляти директивність у взаємовідносинах з сином-підлітком, ніж з донькою, а в стосунках з донькою-підлітком менше схильний проявляти ворожість, ніж в взаємовідносинах з сином-підлітком. З'ясовано, що для відносин підлітків з батьком більш властиво наявність емоційної дистанції, ніж у їх взаємовідносинах з матюю. Стосунки підлітків з батьком є більш емоційно прохолодні, простежується відсутність емоційного контакту між ними. Також батькам у стосунках з підлітками більш властиво проявляти заохочення їх автономності, самостійності, ніж матерям; у дослідженні вдалося визначити, що, для матері у стосунках з підлітком більш властиво виявляти контроль до інтересів, захоплень, кола друзів підлітка, ніж батькові, а також те, що матері більш схильні задовольняти потреби дітей-підлітків, прислуховуватися до їх прохань та побажань, ніж батько.*

Варто зазначити, що батькам у взаємовідносинах з підлітками, обопільно властиво їх контролювати, однак при цьому не підвищувати до них вимогливість, застосовувати у вихованні метод покарання та заохочення. Проте, матерям більш важливо знати інтереси, цілі, друзів, коло спілкування, думки своїх дітей, ніж батькам. Обом батькам у стосунках з дитиною-підлітком властиво проявляти сумніви, невпевненість у власних виховних прийомах по відношенню до власної дитини, тому вони часто є мінливими та непостійними. Загальною задоволеністю стосунків з обома батьками підлітки оцінюють на

середньому та низькому рівні, у контексті проведеного дослідження.

М.В. Балужок

Українська інженерно-педагогічна академія, г. Харків

ВНУТРИЛИЧНОСТНИЙ КОНФЛИКТ ЯК ФАКТОР РОЗВИТТЯ ЛІЧНОСТІ

Розробка проблеми розвитку особистості супроводжується неоднозначними поглядами учених. Одні з них представляють себе розвиток як процес гармонічний і безкризовий, інші ж стверджують, що виникнення кризисів закономірно. На запитання про характер впливу внутріличностних конфліктів на особистісний розвиток також не представляється можливим дати однозначну відповідь. Внутріличностний конфлікт може мати як наслідки в формі психосоматичних захворювань, негативних емоційних станів, невпевненості в собі, так і супроводжуватися переосмисленням стратегій життя, якостей особистості, приводячи до більшої реалістичності самооцінки і більш адекватного рівня притязань, новому якості життя. Тому актуально говорити про умови і особливості, які можуть сприяти існуванню внутріличностного конфлікту як конструктивного, а також про такі, які призводять до його неконструктивних наслідків.

Конструктивна форма внутріличностного конфлікту розглянута в роботах І.А. Красильникова, А.А. Коронцевич, Д. В. Грешнева і др. Принцип розвитку особистості через подолання протиріччів і конфліктів представлений К.А. Абульхановою-Славською, Л.І. Анциферовою, Б.С. Братусь, Л.С. Выготским, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьевим, В.С. Мерлиним, Г.С. Костюком, Э. Эриксеном і др.

У нашому дослідженні виявлено, що в якості детермінант неконструктивного протікання внутріличностного конфлікту виступають невротическі схильності особистості, особистісна тривожність, копінг-стратегії, передбачаючі уникнення проблемної ситуації, недостатній рівень розвитку саморегуляції поведінки. Невротическі схильності, виступаючі основною детермінантою неконструктивної форми внутрішнього конфлікту, знаходяться на несвідомому рівні і ускладнюють його функціонування як рушійної сили розвитку. Особистісна тривожність на високому рівні її розвитку не може стимулювати активність особистості, а призводить до стану безтурботності, немотивованого спокійня і нервозності. Переважання копінг-стратегій, пов'язаних з когнітивними і поведінческими зусиллями по уникненню складної ситуації, призводить до збереження внутрішнього конфлікту, його переходу на несвідомий рівень психіки, що ускладнює його усвідомлення і подолання.

Конструктивну форму внутріличностного конфлікту характеризує наявність ситуативної тривожності, відсутність невротических схильностей, розвинутої системи усвідомленої саморегуляції і копінг-стратегіями конструктивного характеру. Ці особливості допомагають існуванню внутрішнього конфлікту як рушійної сили розвитку, оскільки саморегуляція сприяє усвідомленню і самостійному формуванню особистісних цілей і цінностей, активному сприянню їх реалізації, копінг-стратегій забезпечує подолання складностей на цьому шляху, ситуативна тривожність збільшує мотиваційний компонент і активність особистості.

Таким чином, розвиток особистості, її здоров'я і благополуччя пов'язано не з відсутністю кризових форм розвитку, а з подоланням таких конструктивними шляхами, задіявши при цьому весь потенціал особистості. Задача фахівців у галузі психології полягає в своєчасному і якісному психологічному супроводженні особистості на цьому шляху.

Національний аерокосмічний університет ім. М. С. Жуковського «ХАІ», м. Харків
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Останнім часом в навчальних та навчально-виховних закладах, державних та недержавних установах формуються психологічні служби. Провідна функція таких психологічних служб, особливо в навчально-виховних і навчальних закладах, є забезпечення психологічного здоров'я особистості.

Навчальний-виховний (педагогічний) процес – це взаємодія педагога і учнів (студентів) з метою формування, розвитку, становлення тощо. Це процес взаємодії людей, що мають особистісні особливості, психофізіологічні тощо. Відповідно, під час педагогічного процесу відбувається обмін не тільки пізнавальною інформацією, але й емоційним станом, ставленням.

В медичній, психологічній літературі вирізняють та описують психічне та фізичне здоров'я. «Психічне здоров'я має відношення до окремих психічних процесів та механізмів; психологічне здоров'я характеризує особистість в цілому, знаходиться в безпосередньому зв'язку з проявом людського духу» (Дубровіна І.В., 2004).

Аналіз літератури показав, що психологічне здоров'я характеризується:

- усвідомленість людиною самої себе, навколишнього середовища, своєї взаємодії зі світом;
- повнота переживання і проживання теперішнього, перебування в процесі життя;
- здібність до вдосконалення вибору в конкретній ситуації та в житті в цілому;
- здібність виражати себе, відчувати і співпрацювати з іншими людьми;
- почуття «свободи», усвідомлення своїх цілей, інтересів;
- відчуття своє значимості та дієздатності;
- відчуття стійкості, стабільності, визначеності в житті.

Відповідно до думки про єдність біологічного, психічного і соціального Л. Регуш (2010) визначила поняття психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я – достатньо стійке, адаптивне функціонування людини на вітальному, соціальному і екзистенціальному рівнях життєдіяльності.

На вітальному рівні здоров'я визначається усвідомленим, активним, відповідальним ставленням людини до своїх біологічних потреб, потреб свого тіла. Здоров'я вітального рівня характеризується рівновагою всіх функціональних процесів людського організму. Будь-які відхилення вітального рівня психологічного здоров'я призводять до порушення функцій організму, зниження рівня працездатності, проблеми з процесами саморегуляції.

Психологічне здоров'я соціального рівня визначається системою соціальних відносин, в яких особистість знаходиться або потрапляє. Соціальне здоров'я – це перебіг соціальних стосунків, відносин відповідно прийнятих чи існуючих в суспільстві норм, правил, цінностей, прав тощо. Показником соціального здоров'я є рівень адаптації й адекватність реакцій на зовнішній вплив, сприйняття соціальної дійсності, відповідальність, здібність досягати поставлену мету. Соціальне психологічне здоров'я характеризується ступенем професійної самореалізації людини, спрямованістю на соціальну стабільність, ступенем гармонізації особистістю стосунками з суспільством. В процесі гармонізації стосунків з суспільством відбувається формування особистої автономності особистості, самоуправління, реалізація вроджених здібностей та можливостей.

Психологічне здоров'я екзистенціального рівня визначає орієнтування особистості на свій внутрішній (глибинний) світ, формування довіри своєму внутрішньому досвіду, духовному ставленню до зовнішнього світу. Екзистенціальне психологічне здоров'я характеризується наявністю сенсу життя, розуміння своєї цілісності, сприйняття своїх почуттів та емоцій, пошуком внутрішньої рівноваги.

Психічне здоров'я має відношення до окремих процесів і механізмів психіки, а

психологічне здоров'я характеризую особистість в цілому, її відношення до світу, себе, особистого життя.

Під час педагогічного процесу відбувається взаємодія двох чи кілька особистостей, що мають різний рівень та особливості психологічного здоров'я. Відповідно, на ефективність і результативність цієї взаємодії впливатиме стан психологічного здоров'я і особистості школяра (студента), і особистості педагога.

В педагогічній психології особливої уваги приділяють психологічному здоров'ю кожного учасника педагогічного процесу. Як відомо, проблеми зі здоров'ям впливають на поведінку людини, її стан емоційний, фізичний, ефективність сприйняття будь-якого виду інформації, особливо пізнавальної.

Вади фізичного (вітального) здоров'я особистості школяра впливають на засвоєння ним знань, вмінь, навичок під час навчально-вихованого процесу; проявляється пасивність, відсутнє бажання вчитися; швидка втомлюваність, можливість відставання за навчальною програмою. На соціальному рівні визначається боязливість в розкритті своїх здібностей, низька самооцінка, замкнутість, проблеми у спілкуванні з однолітками, низька успішність. Важливо, також, звернути увагу на особливості екзистенціального здоров'я особистості школяра (студента) – адекватного сприйняття свого внутрішнього світу, вчитися прислуховуватися до цих внутрішніх відчуттів.

Учень є суб'єктом педагогічного процесу, на якого впливають з урахуванням виховної чи дидактичної задачі, мають педагогічний вплив. Педагог – це суб'єкт педагогічного процесу, який впливає на особистість учня (студента) з метою формування, навчання, виховання окремих якостей, знань, навичок.

В педагогіці існує поняття особистого прикладу як виховного засобу, впливу. Отже, педагог впливає на особистість учня своєю особистістю. Можна зробити припущення, що психологічне здоров'я педагога опосередковано впливає на психологічне здоров'я учня.

Від психологічного здоров'я педагога залежить не тільки його самореалізація особистісна та професійна, його внутрішнє сприйняття самого себе, своїх потреб та їх задоволення; але й вміння організувати спілкування з вихованцями, контролювати навчально-виховний процес, відчувати особистість вихованця; сприймати цілісність особистості учня і свою власну.

Одним з проявів порушення психологічного здоров'я особистості педагога є професійне вигорання (Н. Є. Водоп'янова, 2006) – набір негативних психологічних переживань, що виникають в наслідок напруженого спілкування з високим рівнем емоційної насиченості, відповідальність, напруженістю. Ознаками професійного вигорання є: високе емоційне виснаження, зниження самооцінки, рівня домагань.

Психологічне здоров'я суб'єктів педагогічного процесу визначаються трьома рівнями: вітальним, соціальним та екзистенціальним.

Вітальний рівень відображає відношення учня (студента) і вчителя (викладача) до потреб власного тіла. Соціальний рівень відображає потребу учня і педагога до створення гармонійних взаємовідносин один з одним і з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Екзистенціальний рівень визначає довіру учасників педагогічного процесу до свого внутрішнього світу.

В сучасному суспільстві існує багато негативних подразників, що впливають на психологічне здоров'я людини, її життя, професійну та особистісну реалізацію. Але, на відміну від інших сфер діяльності, педагогічна і навчальна діяльність визначаються становленням і розвитком особистості. Тому, психологічна служба в сфері освіти повинна спрямовувати свою діяльність не тільки на профілактичні заходи, але й щодо усунення проблем психологічного здоров'я особистості на всіх його рівнях. Такими заходами може бути як індивідуальна так і групова робота психолога, тренінги, бесіди, профілактичні лекції, психотерапевтичні методи консультування.

**ДЕТСКАЯ ТВОРЧЕСКАЯ КОНСТРУКТОЛОГИЯ (ДеТКа) – ПРОГРАММА
РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

Развивающая программа «ДеТКа» (Била И.Н., 2012) базируется на полученных результатах эмпирического эксперимента, изучении процесса детского творчества, программ дошкольного образования, является одним из методических средств их обеспечения, оптимальной системой специально организованного влияния на творческую деятельность дошкольника.

В основе программы – конструкторская деятельность, а также другие наиболее распространенные виды деятельности дошкольника (игра, наблюдения, эксперименты, изобразительная деятельность), в центре которых – живое восприятие, созерцание, практическая деятельность, и как результат – формирование чувственного опыта ребенка, его мыслительных действий – основы творческой деятельности.

Содержание программы экспериментального обучения воплощено в серию специальных задач, творческих игровых упражнений (информационно-рецептивных, репродуктивных, исследовательских и эвристических). Первый этап, **теоретико-информационный**, предполагает обогащение знаний детей сведениями об источниках изобретательства, конструирования, приемах поиска решений творческих задач и включает: объяснение особенностей механизма конструкторских действий, изложение сведений о применении механизмов в реальной жизни, анализ примеров стратегий конструирования (в сказках, во время наблюдений и т.п.). Теоретические знания участникам предлагаются в форме бесед и лекций, которые имеют пояснительный характер, содержат примеры, а также схемы стратегических действий мышления, визуализирующие представленный материал.

Вторая, **подготовительно-практическая** часть тренинга помогает закрепить полученные знания и предусматривает гармоничное развитие всех компонентов мыслительной деятельности дошкольников: когнитивного, операционного и мотивационного. Целенаправленная стимуляция сенсорно-перцептивных, мыслительных процессов при опоре на высокую чувствительность психики ребенка имеет целью развитие сенсорного опыта, мыслительных действий и позволяет путем обучения стимулировать познавательную активность, эмоционально-волевою регуляцию, то есть создает предпосылки развития стратегических тенденций мышления детей, их творческой деятельности. Весь комплекс предлагаемых задач способствует созданию основ адекватного их понимания, развитию навыков формирования гипотезы, замысла решения и его воплощения.

На третьем, **творческо-конструкторском**, этапе развивающей методики внимание детей фиксируется на овладении приемами и методами решения конструкторских задач. Детям предлагаются задачи на конструирование, целью которых является практическое ознакомление с различными стратегиями конструирования. Упражнение в каждой конструкторской стратегии предусматривает фактически выявление реальных субъективных наклонностей, преобладающих тенденций использования той или иной стратегии, закрепление этой тенденции в деятельности конкретного участника, а также поиски возможностей расширения его творческого диапазона.

Заключительный этап программы представляет собой обобщенно-алгоритмический вариант обучения решению творческих конструкторских задач (Т. В. Кудрявцев, В. А. Моляко), закрепление и активизацию (стимулирование) усвоенных навыков мыслительных, конструкторских и планирующих действий. Схема-алгоритм представляет собой структуру творческого конструирования дополненную эффективными средствами стимулирования творческих мыслительных тенденций. Внимание сосредотачивается на развитии как индивидуально-регулятивного, так и на структурировании процессуально-динамического компонента творческого

конструювання.

Использование программы «Детская творческая конструкторология», систематическое упражнение детей в творческих конструкторских умениях приводит к их автоматизации, оказывает позитивное влияние на становление конструкторского детского творчества, формирование мыследеятельности творения.

Н.О. Брюханова

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЯК КЛЮЧОВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Особистісно орієнтований підхід до навчання продиктований потребами часу. Вищою освітою взято курс від наповнення майбутніх фахівців якомога більшим обсягом знань на формування в них умінь визначення способів діяльності. І саме цей підхід має надати випускникові ВНЗ свободу вибору, оригінальність рішень, творче ставлення до ситуацій, що неможливо без урахування задатків людини, розкриття її внутрішнього світу, цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей.

Сучасна інженерно-педагогічна освіта ґрунтується на методологічному визнанні в якості системоутворюючого фактора особистості педагогічного працівника професійних навчальних закладів: його потреб, мотивацій, здібностей, активності, інтелектуальних, індивідуально-психологічних особливостей.

Структурні елементи особистості – це психічні складові, які обумовлюють певну поведінку людини у будь-який час, у будь-якій ситуації і в житті загалом. Нас, насамперед, цікавлять ті елементи структури особистості, які підлягають впливу в процесі надання освіти і які формують особистість як професіонала в конкретній галузі економіки. У цьому плані найбільш прийнятною є структура особистості, запропонована В. Ледньовим. Автор розглядає особистість в контексті процесу навчання, надаючи особливого значення саме її досвіду. Інші ж сторони, як то функціональні механізми психіки, типологічні властивості особистості, динаміка особистості та індивідуальні якості особистості, створюють блок, так би мовити, розвитку цієї особистості, що відбувається вже в професійному становленні фахівця.

Додержуючись тієї думки, що поняття досвіду особистості включає не тільки набуті знання, уміння, навички, способи дій, але і певні якості особистості, адже розвиток особистості в результаті набуття досвіду відбувається, головним чином, шляхом формування певних якостей і властивостей через набуття необхідних знань та умінь, формування спрямованості, а не окремо і незалежно від них, отримаємо структурні елементи особистості інженера-педагога: професійна спрямованість, професійні знання, уміння, навички, диференційовані за функціями професійної діяльності, а також професійно важливі якості та здібності.

Формування професійної спрямованості отримує якісно нового рівня – рівня змісту освіти і забезпечується не тільки окремими технологіями, як це часто відбувається, а обов'язково – спеціальною дисципліною про методологію галузевої науки, яка знаходитиме своє продовження у змісті наступних дисциплін, утворюючи їх частково-методологічні складові. Професійна спрямованість, таким чином, закладається нами в основу методологічної компетенції інженера-педагога.

Професійно-обумовлені пізнавальні якості, які ми об'єднуємо поняттям «гностичні», накладаються на всі інші складові досвіду особистості і обумовлюють їхній розвиток. Трудові якості за видами професійної діяльності поділяються на технологічні, нормативно-правові, проєктувальні, креативні, комунікативні, менеджерські та науково-дослідні у відповідності до встановлених функцій інженера-педагога. Вони становлять основу для виділення однойменних компетенцій. При цьому конструкти професійних компетенцій також відбивають структуру особистості, і цей факт враховано як при моделюванні професійної компетентності інженерів-педагогів, так і при розробці

системи їх підготовки.

Усі з виділених компетенцій утворюють систему зв'язків, характерних для ступінчастої систематичності, коли професійна підготовка інженерно-педагогічних кадрів має потужне професійне спрямування, здійснюється шляхом надання теоретичних основ за встановленими компетенціями, а потім на їхній основі – формування способів діяльності (професійних дій) та відповідних професійно необхідних якостей особистості на всіх технологічних етапах підготовки.

О.І. Василевська

НПУ ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ І ДУХОВНІСТЬ

Нестабільне сьогодення, яке насичене стресовими ситуаціями, створює складний життєвий простір для сучасної людини. Згідно з даними експертної групи ВООЗ, в останні десятиліття суттєво погіршилось психічне здоров'я населення земної кулі. Україна, на жаль, знаходиться серед країн, яких торкнулась ця тенденція. Існує медична і психологічна моделі психічного здоров'я. Медична патоцентрична модель ґрунтується на відсутності хвороб і скарг, тобто розуміння здоров'я «від хвороби». Психологічна саноцентрична модель орієнтується на індивідуальні ресурси і можливості людини, здатність до адаптації, розвитку, самореалізації, самовдосконалення, що свідчить про розуміння здоров'я «від здоров'я», тобто тяжіння визначення психічного здоров'я у бік психологічної складової.

Сучасна зарубіжна психологія підкреслює, що для психічного здоров'я характерна індивідуальна динамічна сукупність психічних властивостей конкретної людини, яка дозволяє їй адекватно своєму віку, статі, соціальному становищу пізнавати навколишню дійсність, адаптуватися до неї і виконувати свої біологічні і соціальні функції відповідно до виникаючих особистісних і суспільних інтересів, загальноприйнятої моралі.

У вітчизняній психології дослідники, вказуючи на складність і багатоаспектність визначення психічного здоров'я, розглядають його як динамічний процес психічної діяльності, якому властиві детермінованість психічних явищ, гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням індивіда до неї, адекватність реакцій на оточуючі соціальні, біологічні, психічні і фізичні умови, завдяки здатності людини контролювати поведінку, планувати і здійснювати свій життєвий шлях у мікро- і макросоціальному середовищі. Слід зазначити, що одним з найактуальніших питань залишається вивчення психічного здоров'я як соціального феномену. Дослідження цієї проблеми було розпочато З. Фрейдом, Е. Фроммом, К. Хорні, які вивчали вплив соціальних факторів, дію культурних норм і заборон у генезисі психічних порушень. Г. Салліван розглядав успішну адаптацію у сфері міжособистісних відносин як необхідну умову особистісного благополуччя, схожі погляди висловлював аналітично орієнтований психотерапевт Д. Віннікот. Втім, реалії сучасного світу стимулювали в цьому напрямі наукові пошуки Г. Залевського, Ц. Короленко, П. Лушина, Б. Положия, К. Сурнова, А. Тхостова, Л. Юр'євої. Науковці поділяють психічне здоров'я на індивідуальне і суспільне, зазначаючи, що індивідуальне психічне здоров'я має враховувати неповторність і унікальність кожної конкретної особистості. На противагу цьому, суспільне психічне здоров'я пов'язане з рівнем психічного здоров'я популяції (поширеність алкоголізму, девіантних проявів та ін.).

Є підстави констатувати, що в сучасних умовах спостерігаємо збільшення негативних факторів, які впливають на психічне здоров'я людини, зокрема зміни в ідеології та економіці, озброєні конфлікти. Стає актуальною проблема виникнення нових форм психічної патології, зумовлених масштабними соціальними змінами і застосуванням сучасних технологій. Наразі в межах кіберпростору відбувається нівелювання етнокультурної ідентичності людини, з'являються нові види нехімічних аддикцій (геблінг, інтернет-аддикція, лайкофілія), що завдають нищівного удару

психічному здоров'ю, руйнуючи його. Як слушно зауважує Г. Балл, загальновідома інформація про глобальні небезпеки, які загрожують людству, свідчить про особливий виклик, перед яким опиняється психологічна наука і практика. Виникла нагальна потреба звернутись до духовності, гуманізму, щоб дати можливість людству вижити (Балл Г., 2006). Науковці розглядають біопсихосоціоетичну модель розвитку особистості, наголошуючи на «ноетичності» – духовності як важливої складової психічного здоров'я (Залевський Г., 2009). Існують складні, конструктивні взаємовідносини між психічним здоров'ям і духовністю. Духовність розглядається як складова психічного здоров'я. Водночас психічне здоров'я досліджується як фундамент духовності.

Ю.С.Вещер

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

ІНТЕНЦІОНАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЗДОРОВ'Я У ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Вивчення психологічних особливостей категорії людей з обмеженими функціональними можливостями виступає одним з ключових питань сучасної психологічної науки. На фоні трансформації відношення до ситуації інвалідності відбувається зміна у сприйнятті таких людей: особи з обмеженими функціональними можливостями виступають як повноцінні члени суспільства, які здатні здійснювати усі види діяльності без перешкод. У зв'язку з чим у психологічній науці та соціально-психологічній практиці відбувається виникнення категорій, що описують ситуацію інвалідності як ситуацію фізичного та функціонального обмеження, як наявність особливих потреб. Життєдіяльність в таких умовах описується не як життя сповнене перешкод, а як сукупність ускладнюючих факторів, які потрібно враховувати. Разом з тим, на рівні індивідуального переживання власної функціональної неповноцінності, констатуються факти переживання ізольованості, стигматизації та депривації. У зв'язку з чим такі особи потребують психологічного супроводу, спрямованого на формування та збереження картини здоров'я, не зважаючи на обмеження, хворобу та специфічний образ організації життя.

Традиційно в психологічній науці система уявлень особи про здоров'я розглядається як розширена концепція, що включає в себе параметри здоров'я та параметри хвороби. Психологія здоров'я домінуючу особистісну орієнтацію на той або інший параметр описує через категорію внутрішньої картини здоров'я та категорію внутрішньої картини хвороби. Внутрішня картина здоров'я складається як система уявлень людини про власне здоров'я як ключову цінність, а також як система знань та методів його відтворення, збереження та підтримки (Некрасова Ю.Б., 1984). В той час як внутрішня картина хвороби відображує фіксацію індивіда на хворобливих відчуттях, симптомах, переживаннях. Відтворення внутрішньої картини хвороби супроводжується пошуком причин власних негативних переживань, пов'язаних із ситуацією хвороби, зосередженням на хворобливому самопочутті та самоспостереженні (Лурія О.Р., 1977). В загальноприйнятій інтерпретації внутрішня картина хвороби індивіда виступає однією із складових більш глобального особистісного утворення – внутрішньої картини здоров'я (Каган В.С., 1992). У цьому підході внутрішня картина хвороби виступає окремим фактором часного захворювання, але при цьому вона не стає домінуючою та не руйнує цілісну картину здоров'я. Чого не можна сказати у відношенні до ситуації інвалідності: переживання власного обмеження стає чинником формування внутрішньої картини хвороби та блокує формування внутрішньої картини здоров'я. Виходячи з цього, виникає необхідність у пошуку психологічних механізмів формування внутрішньої картини здоров'я в ситуації функціонального обмеження.

На наш погляд, формування внутрішньої картини здоров'я або внутрішньої картини хвороби необхідно розглядати як інтенціональну спрямованість індивіда взагалі на

здоров'я або на хворобу, а також як відповідну організацію власної життєдіяльності. Та чи інша інтенційна спрямованість виникає в залежності від дії ряду факторів, а саме: 1) стигматизації як феномену навішування ярлика за ознакою обмеження, вади чи хвороби; в результаті чого формується відповідна ідентичність (Гофман І., 1963); 2) вивченої безпорадності (Селігман М., 1967) як пасивності, нездатності нести відповідальність за власне життя та дії, як неспроможності ефективно організувати свій життєвий простір; 3) алексетимії як відсутності в активному словарному обиході індивіда слів, що описують почуття та переживання; в результаті чого закономірно зростає внутрішня напруга, тривожність, та виникають психосоматичні розлади (Сіфнеос П., 1979). Відповідно до цього, ми стверджуємо, що наявність сукупності вищевказаних чинників формує у осіб з обмеженими функціональними можливостями інтенцію спрямованості на хворобу, в той час як їх відсутність формує спрямованість на здоров'я.

С. Е. Давоян

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ "КНУ", м. Кривий Ріг

НАЯВНІ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ АУТИСТІВ

Питання аутизму у нашій державі стає все більш актуальним. Статистика вказує на те що з кожним роком дітей, що мають розлади аутичного спектру (РАС) стає все більше. Через це постають питання щодо психологічного розвитку дітей-аутистів: які методи можуть допомогти батькам у розвитку їх особливих дітей? При якому рівні аутизації може використовуватись той або інший метод? Які методи можуть сприяти творчому розвитку дитини-аутиста? Щоб відповісти на ці питання, нами було зроблено огляд наявних моделей психологічного розвитку аутистів.

Виконаний нами огляд показав, що у світовій практиці моделі розвитку дітей аутистів мають переважно американське походження. До таких моделей відносяться: АВА (ПАП), ТЕАССН, Floortime, «Son-Rise» та Холдінг-терапія. Розглянемо їх детальніше.

Перша модель яку ми розглянемо – АВА (прикладний аналіз поведінки). АВА – це інтенсивна навчальна програма, яка ґрунтується на поведінкових технологіях і методах навчання. Засновником цього методу є Б. Ф Скінер. Ним було відкрито базові принципи аналізу поведінки, які можна застосовувати до будь-якого живого організму.

АВА бачить поведінку як процес, який складається з 3 етапів:

1. Фактор який передує (інструкція або порада);
2. Поведінка;
3. Наслідки.

Метод наголошує, що дитина повинна отримувати задоволення від позитивних наслідків поведінки, що зробить вірогіднішим закріплення бажаних паттернів поведінки. Метод АВА маніпулює не поведінкою, а попередніми і подальшими чинниками в оточенні дитини, які матимуть вплив на поведінку у майбутньому.

Для дітей з РАС застосовують програму ранньої корекції, яка має 30-40 навчальних годин у тиждень. Існує також часткова програма навчання, яка триває 6-20 годин у тиждень (застосовується у тих випадках, коли дитина вже має певні соціальні навички); заняття проводяться індивідуально; навчання за цією програмою триває протягом 2-3 років (Чеховская А. В., 2012). Головна мета цього методу – призвести до позитивних змін у поведінці (Чеховская А. В., 2012). Так як цей метод засновується на засадах біхевіоризму, то на нашу думку, він не сприяє розвиткові творчого потенціалу дитини. Проте, АВА є ефективним при важких формах аутизму, коли необхідно сформувати відсутні паттерни поведінки, після чого можна застосовувати методи, які дозволятимуть дитині вільно реалізувати свій потенціал.

Одним з методів для реалізації потенціалу є метод Floortime, який був запропонований дитячим психоаналітиком Стенлі Грінспеном (Беднік Т., 2015). Цей

метод у буквальному розумінні передбачає зміщення на підлогу, щоб разом погратись з дитиною на теперішньому рівні розвитку. Метод Floortime спрямований на розвиток абстрактного мислення дитини. Коли дитина починає взаємодіяти усвідомлено, то їй легше почати навчання. Батьки та терапевти слідують за дитиною, вступають у її світ, щоб краще її зрозуміти та допомогти навчитись будувати гнучкі, спонтанні взаємовідносини.

Головним для цієї методики є інтереси дитини. Терапевт розробляє програми орієнтовані саме на них. Такі програми дозволяють дитині емоційно приймати участь у двосторонній взаємодії. На нашу думку, цей метод є дуже ефективним для розвитку творчих можливостей дитини та її обдарованості, бо за основу побудови програм беруться інтереси дитини.

Ще одна модель розвитку, яку ми розглянули, має назву ТЕАССН. Вона була розроблена більше 30 років тому Е. Шоплером (Чеховская А. В., 2012). Центральним у цій програмі є індивідуалізація допомоги (Чеховская А. В., 2012). Кожній людині з аутизмом необхідно розробляти індивідуальну програму, яка була б орієнтована на сильні сторони аутиста, тим самим компенсуючи слабкі. Таким чином, ця програма спрямована на удосконалення вже наявних можливостей дитини. Принциповим для програми є чітке структурування простору на певні зони (зона роботи за столом, зона для їжі, зона для ігор та ін.) (Чеховская А. В., 2012). Весь день дитини також повинен мати чітку структуру для зменшення виникнення стресових ситуацій, що гальмують процес навчання (Чеховская А. В., 2012).

Головним у програмі ТЕАССН є те, що для дитини з аутизмом необхідно створювати такі умови, в яких вона могла б бути максимально самостійною. Для цього повинні поєднуватись два аспекти: максимально можлива інтеграція в суспільство та наявність соціального оточення, де така людина може досягти максимально високої ступені самостійності (Чеховская А. В., 2012).

Ця програма, на нашу думку, може посприяти розвитку індивідуальних особливостей дитини-аутиста, що сприяє більшій інтегрованості у суспільство. Хоча, на наш погляд, надмірне структурування життя дитини, яке спрямоване на попередження стресових ситуацій, навпаки, може відштовхнути соціалізацію дитини на декілька шаблів назад. Життя не є структурованим, позбавленим стресів; дитина повинна звикати до постійних змін у навколишньому середовищі.

«Son-Rise» – програма, розроблена Баррі та Самарією Кауфман. «Son-Rise» спрямована на розвиток комунікативної, когнітивної та емоційної сфер дітей з аутизмом (Чеховская А. В., 2012).

Програма у своїй основі має наступні принципи:

- Дорослий долучається до стереотипної поведінки дитини, щоб краще її зрозуміти. Це допомагає у налагодженні зорового контакту.

- У навчанні та оволодінні навичками робиться упор на мотивацію дитини;
- Безоціночне ставлення до дій дитини;
- Безпечний простір для гри та праці, в якому ніщо не відволікатиме увагу дитини;
- Навчання через гру сприяє усвідомленню взаємодії та комунікації (Чеховская А. В., 2012).

Як бачимо з принципів, «Son-Rise» більше спрямована на допомогу батькам зрозуміти поведінку та вчинки їх особливих дітей. Батьки приймають активну участь у допомозі дітям сформувати необхідні навички, які б сприяли кращій адаптації.

Холдінг-терапія – метод, розроблений Мартою Велиш. Суть цього методу в тому, що мати у певний відведений час бере свою дитину-аутиста на руки та міцно притискає її до себе (Чеховская А. В., 2012). Дитина повинна сидіти у матері на колінах таким чином, щоб вона могла дивитись їй у очі (Чеховская А. В., 2012). Мати не повинна послаблювати обійми якщо дитина опирається, натомість мати говорить, що любить

свою дитину. Така процедура повинна повторюватись регулярно (Чеховская А. В., 2012). На руках у матері, згодом, дитина повністю розслабляється як фізично, так і емоційно. Від таких контактів з матір'ю дитина поступово переходить до контактів з оточуючими. Такий метод, на нашу думку, може застосовуватись як для дітей з легкими формами аутизму, так і для дітей з важкими аутистичними порушеннями. Проте, він має протипоказання – предсудомна мозкова активність (епілепсія). Також, його можна використовувати як допоміжний метод.

Таким чином в ході аналізу наявних моделей психологічного розвитку аутистів, а саме: АВА (ПАП), ТЕАССН, Floortime, «Son-Rise» та Холдінг-терапії, було з'ясовано, що ці програми можуть застосовуватись для роботи з дітьми які мають різний рівень аутизації. В процесі аналізу істотних ознак цих програм ми можемо зауважити, що для творчого розвитку дітей-аутистів підходять далеко не всі представлені моделі; проте при вдалому їх комбінуванні можна досягти більшого успіху у психологічному розвитку аутистів, ніж при використанні лише однієї.

Н.В. Даниленко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сквороди, м. Харків

СТРЕС ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В ЖИТТІ СТУДЕНТІВ

Проблема стресу сьогодні, коли ритм життя стає все більш інтенсивним, всім нам доводиться пристосовуватися до умов існування з усіма настільки різноманітними, надіями, очікуваннями і вимогами, актуальна як ніколи. Звичайно, люди відчували стрес завжди і не можна говорити про те, що ця здатність організму з'явилася нещодавно, але актуальність даної проблеми сьогодні незаперечна.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 45% всіх захворювань пов'язані зі стресом, а деякі фахівці вважають, що ця цифра в 2 рази більше. Психологи неоднозначно ставляться до цього поняття, але найчастіше під стресом розуміють емоційний стан, що виникає у відповідь на різні життєві ситуації, які можуть сприйматися як екстремальні.

Відомий дослідник стресу Г. Сельє зазначає, що слово «стрес», так само як «успіх», «невдача» і «щастя», має різне значення для різних людей. Тому дати його визначення досить важко, хоча воно і увійшло в нашу повсякденну мову. Він виділив три стадії стресу. Перша – реакція тривоги, що виражається у мобілізації всіх ресурсів організму. За нею наступає стадія опору, коли організму вдається (за рахунок попередньої мобілізації) успішно впоратися із зовнішніми впливами. У цей період може спостерігатися підвищена стресостійкість. Якщо ж дію шкідливих чинників довго не вдається усунути і подолати, настає третя стадія – виснаження. Пристосувальні можливості організму знижуються. У цей період він гірше чинить опір новим шкідливим чинникам, збільшується небезпека захворювання.

В останні роки відзначають умовність повного поділу фізіологічного і психічного стресу. Фізіологічний стрес, пов'язаний з реальним подразником. Психологічний стрес характеризується тим, що під час нього людина оцінює ситуацію на основі індивідуальних знань і досвіду, як загрозову, важку. У свою чергу психологічний стрес ділиться на інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес розвивається тоді, коли виникає інформаційне перевантаження, тобто людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності. Для цього виду стресу характерно погіршення пам'яті, зниження концентрації уваги. Емоційний стрес з'являється в ситуаціях загрози, небезпеки, образи і т.д., коли людина протягом тривалого часу залишається один на один зі своїми переживаннями. При цьому спостерігається зростання напруги, неспокою, тривоги. Погіршується сон. Акуратні люди можуть стати нечепурами, а товариські – замкнутими. Можлива як поява депресії, безпорадності, так і емоційних вибухів. Цей вид стресу небезпечний тим, що в його прояві виникають думки і фрази, що містять загрозу

самогубства. Але які б визначення не давали різні автори, завжди в якості центральної ланки стресу передбачається та сама неспецифічна реакція організму, що має незалежно від причини стресу, свої закономірності розвитку. Психічні переживання, емоційні реакції переходять в тілесні розлади, хвороби всіх органів або загальне фізичне нездужання унаслідок складних фізіологічних та біохімічних зрушень.

Узагальнюючи різні погляди на природу стресу в сучасній науковій літературі, можна сказати, що термін «стрес» використовується, принаймні, в трьох значеннях. По-перше, термін стрес може визначатися як будь-які зовнішні стимули чи події, які викликають у людини напругу або збудження. В даний час у цьому значенні частіше вживаються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес може ставитися до суб'єктивної реакції і в цьому значенні він відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження. По-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на запропоновану вимогу чи шкідливий вплив.

Якщо говорити про стресостійкість, то фахівці визначають її як самооцінку здібності та можливості подолання екстремальної ситуації, пов'язану з ресурсом особистості чи запасом, потенціалом різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації і т.д. Це інтегративна властивість особистості, яка характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, що забезпечує оптимальне, успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці.

Студентське життя сповнене надзвичайних і стресогенних ситуацій, тому студенти часто відчувають стрес і нервово-психічне напруження. В основному в студентів стрес розвивається через великий потік інформації, через відсутність системної роботи в семестрі і, як правило, стрес в період сесії. Не варто також скидати з рахунків особистісні фактори. Сюди можна віднести хвороба члена родини, зміна числа друзів, конфлікти з одногрупниками і близькими людьми, переїзд, значні особисті досягнення, зміна фінансового становища і інші фактори.

Стрес у навчальному процесі необхідно регулювати. Це завдання самих студентів та їхніх педагогів, соціальних педагогів, психологів. Можливо шляхи її вирішення полягають у професійної мотивації студентів та у впровадженні в навчальний процес основ здорового способу життя, тренінгових курсів, здоров'язберігаючих технологій.

Для сучасного студента, як і для будь-якої людини взагалі, стрес є не надзвичайним явищем, а швидше реакцією на накопичені проблеми, на нескінченний процес боротьби з повсякденними труднощами.

Метою нашої роботи було вивчення стресостійкості та можливої поведінки у стресових ситуаціях майбутніх психологів. У дослідженні прийняли участь студенти-психологи. По-перше, було застосовано анкету В. Ю. Рибнікова «Прогноз-2» для визначення рівнів нервово – психічної стійкості (НПС). Отримані результати показали, що у більшості досліджуваних (45,3%) середній рівень НПС. Це свідчить, що у них існує вірогідність нервово-психічних зривів при напружених, екстремальних ситуаціях. А у інших (33,3%) визначено високий рівень НПС, тобто нервово-психічні зриви малоімовірні. Ще 21,4% показали низький рівень НПС – висока вірогідність нервово-психічних зривів. По-друге, був застосований копінг-тест Лазаруса, щоб визначити більш притаманний стиль поведінки досліджуваних для подолання стресової ситуації та її наслідків. Так, більш поширеними є: позитивна переоцінка – 28,5% (зусилля по створенню позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості), самоконтроль-23,8% (зусилля по регулюванню своїх почуттів і дій) та втеча-уникнення-21,4% (мислене прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми). Обирають копінг планування розв'язання проблеми – 14,2% (фокусування зусиль щодо зміни ситуації, включають аналітичний підхід до проблеми) і пошук соціальної підтримки – 11,9% (зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної

підтримки). Не обирали зовсім копінги: конфронтаційний, дистанціювання та прийняття відповідальності. Слід зазначити, що деякі студенти набрали однакову кількість балів з декількох субшкал. І по-третє, був застосований тест «Стрес» для оцінки стресостійкості. Він не визначив досліджуваних із високим рівнем стійкості до стресу та його впливу на організм та із низьким рівнем, коли люди занадто чуттєві до стресових ситуацій. Гарним рівнем стійкості володіють 59,9%, а для 40,47% осіб стресові ситуації мають неабиякий вплив на їхнє життя.

Таким чином, видно, що понад 40% студентів-психологів досить вразливі до стресових ситуацій, а у 21,4% низький рівень нервово-психічної стійкості з високою вірогідністю нервово-психічних зривів та мисленими прагненнями і поведінковими зусиллями, спрямованими до втечі або уникнення проблеми. Тому, можливо, буде доцільним подальше вивчення цього питання з метою розробки програм психологічної підтримки та допомоги студентам.

Л.А. Девіс

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АФЕКТИВНО-ОСОБИСТІСНИХ ЗВ'ЯЗКІВ З ДОРΟΣЛИМИ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПСИХІЧНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

В працях більшості психологів підкреслюється провідна роль в розвитку особистості повноцінних афективно-особистісних зв'язків дитини з дорослими. В період дитинства емоційні зв'язки є тим головним каналом, через який здійснюється вплив дорослого на психічний розвиток дитини. Афективно-особистісні зв'язки дитини з дорослим складаються в першому півріччі її життя в процесі ситуативно-особистісного спілкування.

У дослідженнях учених виявлений новий аспект взаємозв'язку розвитку емоційної сфери дитини з спілкуванням. Дякуючи особистісним зв'язкам з родиною дитина одержує першу інформацію про внутрішній світ іншої людини, вчиться диференціювати позитивні і негативні емоційні впливи. Психологи експериментальним шляхом виявили пріоритетність емоцій як засобів спілкування немовляти, а не спонтанного наслідування. За допомогою ідентифікації людина набуває можливість проникнути в стан, мотиви і логіку іншої людини, переживати спільні з нею почуття, зрозуміти зміст її вчинків. Дослідження показують, що у вихованців інтернатних закладів менше емоцій за кількістю, ніж у дітей із сімей, їх емоційні прояви бідні і невиразні. Вони також позбавлені чуттєвості по відношенню до дорослого, погано диференціюють позитивні і негативні емоційні впливи, слабо сприймають аналогічні переживання оточуючих людей (Дубровіна І.В., 1990).

Звертаючись до логіки розвитку особистості в період дитинства, необхідно підкреслити її динаміку, яка являє собою перехід від стану повного занурення немовляти в суб'єктивні переживання до інтенсивної направленості на об'єкт і до першого сприйняття об'єктивних зв'язків зовнішнього світу. Дослідження психологів підкреслюють, що до кінця періоду немовляти у егоцентризмі дитини з'являється перший пролом, дякуючи виникненню емоційного зв'язку між матір'ю і дитиною. В ситуації відсутності або глибоко порушених емоційних відношень між матір'ю і дитиною, остання позбавляється можливості співчувати і співпереживати дорослому, можливості наслідувати та ідентифікуватися з ним, позбавляється також можливості зробити крок за межі своєї особистості і увібрати в себе чужий досвід, відтворюючи його в особистій життєдіяльності. Материнська любов емпатично відбивається психікою дитини, вона заражається нею, наповнює внутрішній світ дитини позитивним емоційним зарядом. Дякуючи відповідному почуттю любові дитини до матері, внутрішній світ дитини з'єднується з внутрішнім світом матері. Деякий час вони знаходяться в єдиній психічній спільності, яка служить вихідним пунктом подальшого розвитку свідомості

дитини. Психологи вказують, що формування самосвідомості дитини виявляється безпосередньо пов'язаним зі здатністю відноситися до самого себе як до «іншого», а до іншого як до самого себе. Ця здатність розвивається у немовляти в ситуації, коли його «Я» і інша людина утворюють єдину зв'язну структуру, в якій вони взаємно підтримують один одного. Таким чином, дитина ще не знаючи свого «Я», більше живе в іншому, ніж в самому собі, вона зливається в своїй діяльності безпосередньо з тим, кого вона наслідує. Ці імітаційні дії і з'являються у дитини тільки внаслідок її ідентифікації з матір'ю. Очевидно, що сам процес ідентифікації стає можливим при наявності емоційних обґрунтованих зв'язків дитини з близькими дорослими (Лісіна М.І., 1986).

У випадку емоційної депривації, особистісні зв'язки дитини з дорослим набувають своєї специфіки. Дослідження психологів показують, що зміна і наявність великої кількості осіб, що доглядають за немовлям, перешкоджає становленню довготривалих і глибоких емоційних зв'язків дитини. Таким чином, дитина позбавляється можливості емоційно підключитися до світу дорослої людини. Вона надовго залишається ніби ізольованою емоційно замкнутою в своєму світі, не дивлячись на настирні спроби встановити близький контакт з іншими людьми. Така позиція позбавляє дитину можливості пережити на емоційному рівні почуття єднання з іншою людиною, прилучитися до її внутрішнього світу. Психологи підкреслюють, що в процесі ідентифікації у сторін, що спілкуються, проходить ніби синхронізація їх внутрішнього світу. Таким чином, особистість відтворює своєю активністю схему діяльності дорослої людини, тим самим переймає її досвід і в свою чергу розширяє і поглиблює свої зв'язки. У співставленні себе з іншими, у «Я» індивіда, що розвивається, з'являється можливість для усвідомлення самого себе як самостійного суб'єкта дій. Тільки так дитина починає існувати «для себе» як особлива реальність, як самобутнє «Я». Відсутність можливості повноцінно існувати в єдності з близьким дорослим, посилює негативний вплив на дитину. Психологи фіксують неадекватну поведінку таких дітей, ріст їх агресивності по відношенню до дорослих, споживацьке відношення, тенденції очікування, а то навіть вимагання від оточуючих вирішення своїх проблем. Агресія по відношенню до дорослих демонструє наслідки глибоко порушеного процесу ідентифікації з батьками та фрустровану потребу дитини в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослими. Крім того, дослідники вказують на «афективну тупість» вихованців дитячих будинків, їх невміння встановлювати емоційно-обґрунтовані відношення з іншими людьми (Гаврилова Т.П., 1975).

Аналізуючи проблему відношення людини до людини, фахівці підкреслюють, що своє істинне людське існування людина знаходить тільки у відношенні любові. Любов виступає як підсилення утвердження людського існування даної людини для іншої, а також в тому, що людина набуває для іншої людини виключне існування, яке проявляється у вибраному почутті. Любов сприяє не тільки утвердженню людської сутності, але і надалі повному виявленню цієї сутності. В любові одна людина виступає для іншої як неповторна, унікальна індивідуальність. Тому материнська любов не тільки занурює немовля в поле ідентифікації, але і виділяє його із соціальної сфери своїм відношенням як до унікальної і сверхцінної істоти. Специфіка відношення любові матері до дитини заключається в діалектичній єдності двох протилежних тенденцій: спільності і індивідуалізації. Материнська любов виділяє свій об'єкт серед інших і ставить його в центр своїх життєвих інтересів, тим самим активно сприяє відокремленню, виділенню особистості дитини з оточуючого середовища (Рубінштейн С.Л., 1989).

У ситуації глибокого порушення дитячо-батьківських відношень природний процес відокремлення особистості замінюється її відчуженням. Якщо відокремлюватися – це значить виділятися із загального цінного і зайняти свою позицію, то відчуження – це віддалятися, відсторонятися, ставати чужим. Відчуження від близького дорослого тягне за собою відчуження від самого себе, неприйняття себе як значущої особистості. Механізм відокремлення адекватно розвивається при наявності специфічного емоційного

зв'язку дитини з дорослим. Цей зв'язок повинен базуватись на взаємній любові. Почуття материнської любові не тільки створює позитивний емоційний фон для розвитку дитини, усуваючи її тривоги і страхи, створюючи ситуацію безпеки, але має і інший дуже важливий аспект суттєвий для розвитку особистості (Мухіна В.С., 1985).

Підводячи підсумки, можна сформулювати такі висновки. Порушення афективно-особистісних зв'язків дитини з близькими дорослими є першопричиною розвитку наступних відхилень у формуванні її особистості. Ці відхилення з'являються внаслідок якісних змін у функціонуванні значущих механізмів розвитку особистості – ідентифікації і відокремлення. Порушений механізм ідентифікації не дозволяє дитині повноцінно усвідомлювати свою сутність через пізнання сутності іншої людини, а видозмінений процес відокремлення замість індивідуалізації особистості, породжує відчуження, яке проявляється в негативному самовідношенні людини, в позбавленні її індивідуальності, яка сковує свободу особистості та її гідність.

Л.В. Джаббарова

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У наш час в ситуації реформування системи освіти підвищуються вимоги до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Важливим стає не тільки рівень професійної компетенції майбутнього спеціаліста, але й рівень його особистісної готовності, яка є важливою умовою успішної професійної діяльності. Професійне становлення особистості представляє собою довготривалий процес, який починається з вибору професії та завершується повною самореалізацією особистості в професійній діяльності. І хоча професіоналізм формується в процесі діяльності, важливим етапом підготовки спеціаліста є етап професійної підготовки у вузі. В якості одного з інтегративних новоутворень особистості студента можна розглядати психологічне благополуччя, як критерій особистісної готовності до професійної діяльності.

В зарубіжній та вітчизняній психології були досліджені фактори психологічного благополуччя особистості (М. Аргайл, Н. Бредб'орн, І. Бонівел, І.А. Джидар'ян, Л.В. Куліков, М. Селігман), запропонована його модель (К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяєва), знайдені його зв'язки зі змістовністю життя (П.П. Фесенко), ціннісно-змістовними утвореннями (Д.А. Леонтьєв, Р.М. Шаміонов), з толерантністю (Н.К. Бахарева), навколишніми умовами (О.С.Ширяєва), професійною діяльністю (І.В. Заусенко, Р.М. Шаміонов), запропонована психолого-педагогічна модель його формування (О.А.Ідобасва).

Опора на шестифакторну концепцію психологічного благополуччя особистості дає можливість відстежувати розвиток особистісних компетенцій у студентів нарівні з академічною успішністю в процесі навчання.

Особливий інтерес викликає процес особистісних змін студентів в процесі навчання у ВНЗ, а також можливість оптимізації рівня психологічного благополуччя за рахунок актуалізації соціально-психологічних феноменів, які мають місце в процесі професійного становлення.

Психологічне благополуччя, як об'єкт наукового дослідження отримало широке розповсюдження в психології в середині минулого століття. Інтерес до цієї проблеми підсилюється з появою позитивної психології.

В наукове середовище термін «Психологічне благополуччя» ввів Н. Бредб'орн. За його визначенням «психологічне благополуччя» – це суб'єктивне відчуття щастя та загальне задоволення життям.

Значення відчуття благополуччя для психічного здоров'я надзвичайно велике. Воно виступає базовим феноменом здоров'я особистості.

Психологічне благополуччя – злагоженість психічних процесів і функцій, відчуття

цілісності та внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя більш стійке при наявності чітких цілей, успішності реалізації плану діяльності та поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей.

Таким чином, об'єктивний зміст психологічного благополуччя полягає в позитивному світосприйнятті, особистісної цілісності, гармонійних стосунків з собою та оточуючими. Багато чого в навчальній діяльності та в переживанні свого благополуччя залежить і від того, як студенти сприймають та інтерпретують навчальні ситуації.

Зарубіжні дослідження показали, що у студентів з високими показниками психологічного благополуччя відносно більш високі здібності до прийняття рішень, більш ефективна соціальна поведінка, та вища успішність.

Благополуччя створюється задоволенням міжособистісних стосунків, можливістю спілкування та отримання від цього позитивних емоцій, задовольняти потребу в емоційному теплі. Порушує благополуччя соціальна ізоляція (депривація) напруга в значимих міжособистісних зв'язках (Л.В. Куліков, 2004).

Психологічне неблагополуччя розуміється як переживання втрати цілісності внутрішнього світу, негармонійних відносин з оточенням, незадоволеність собою та своїм життям та відсутності віри в можливість щось змінити.

Автор концепції психологічного благополуччя К. Ріфф, розглядає його як базовий суб'єктивний конструкт, який віддзеркалює сприйняття і оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини.

В зарубіжній літературі психологічне благополуччя визначають як динамічну характеристику особистості, яка включає суб'єктивні та психологічні складові, а також пов'язана з адаптивною (здоровою) поведінкою.

Аналіз дослідження детермінант психологічного благополуччя дозволяє стверджувати, що його рівень залежить від віку, статі, батьківського ставлення, пов'язаний з наявністю сенсу життя, любові, дружби, віри, позитивного характеру міжособистісних відносин.

Студентський вік (17-22 роки) – за своїми психологічними параметрами є найбільш активним віком, в якому відбувається професійне становлення, формуються ціннісні утворення особистості, які визначають життєві цілі (С.В. Васильєва, 2000).

Період студентства супроводжується різними психологічними кризами, які призводять також до порушення благополуччя особистості (Р.А. Ахмерова, 1994).

Навчання у ВНЗ – принципово новий етап для студента: збільшуються інформаційне навантаження, ускладнюються міжособистісні стосунки, виникають проблеми, які пов'язані часто з відірваністю від сім'ї тощо. Все це призводить до довготривалого стану емоційної напруги, виникнення почуття тривоги, відчуття психологічного неблагополуччя (Є.В. Барішева, 2004).

Проаналізував стан даної проблеми, можна говорити, про те, що психологічне благополуччя студентів носить суб'єктивний характер та виражається в усвідомленні ними свого життя (цілей, досягнених результатів – когнітивний компонент) і переживання за реалізацію цілей, за свою поведінку в навколишньому середовищі (емоційний компонент).

Сучасні дослідження говорять про динаміку психологічного благополуччя у студентів. На початковому етапі навчання значний вплив на психологічне благополуччя особистості студента чинить навчальна діяльність; можливості особистісного та професійного зростання обумовлюють психологічне благополуччя студентів наприкінці навчання; а протягом всього періоду навчання важливими факторами є міжособистісні стосунки та емоційні переживання, які з ними пов'язані (Л.Б. Козьміна, 2014).

Для збереження та закріплення саногенного потенціалу особистості особливо важливе переживання благополуччя. Якщо втрачається почуття задоволеності, то виникає напруга, телесні зажими, емоційні застрявання, з'являється непогодженість в діях та операціях, знижується креативність і в зв'язку з цим ефективність

функціонування. Потім вичерпуються компенсаторні можливості або блокуються дії компенсаторних механізмів, організмичні ресурси знижуються і виникають ті чи інші розлади. Багатьом психічним розладам та психосоматичним захворюванням передують зниження настрою, переживання неблагополуччя тощо.

Психологічне благополуччя, на думку багатьох дослідників, могло б стати універсальним поняттям в розумінні здорової, гармонійно розвинутої особистості. Але статус даного поняття до кінця ще не визначений і відсутнє єдине розуміння його змісту.

Аналіз уявлень про зміст психологічного благополуччя показав, що на сьогоднішній день, по-перше, немає дефініції психологічного благополуччя особистості, яка б задовольняла дослідників, по-друге, психологічне благополуччя розглядається або як інтегративне особистісне відносно стійке утворення, або, як один з ієрархічних рівнів загального благополуччя людини; по-третє, немає відокремленості від близьких, але не тотожних йому за змістом термінів.

Недостатнє вивчення проблеми психологічного благополуччя студентів як інтегрованої якості особистості та критерія особистісної діяльності потребує подальшого вивчення. Де особливо важливого значення набувають дослідження психологічного благополуччя особистості на етапі професійного становлення в процесі навчання у виш.

Т.М. Дзюба

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава

АНАЛІЗ ФАКТОРНОЇ СТРУКТУРИ ОПИТУВАЛЬНИКА «РИЗИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я»

Збільшення інтересу до проблеми професійного здоров'я педагога зумовлено змінами загальної орієнтації психологічних досліджень у галузі організаційної психології та психології праці, зокрема, появою такого нового напрямку як психологія професійного здоров'я. Одним із завдань новітнього напрямку психологічних досліджень є вивчення факторів ризику професійного здоров'я фахівця. На думку науковців (І.Г. Андрусевича, С.М. Бондаренко, Н.В. Гісенко, Т.В. Зайчикової, Л.М. Карамушки, Г.М. Мелешко, Л.М. Мітіної, Е.Л. Носенко, О.К. Осницького, В.С. Ротенберга, В.А. Семиченко та ін.) педагогічна діяльність вирізняється високим стресогенним характером, підвищеними вимогами до емоційно-вольової та пізнавальної сфер особистості, високою вірогідністю зривів, криз і дистресів, які негативно позначаються на професійному здоров'ї вчителя.

Ризики професійного здоров'я розуміємо як потенційну можливість впливу ймовірних факторів або сукупності факторів, які завдають певної шкоди або суттєво порушують ефективне здійснення фахівцем професійної діяльності, ділового спілкування і реалізації професійної кар'єри та можуть зумовити розвиток викривлених ставлень фахівця до власного професійного здоров'я.

Об'єктом ризиків професійного здоров'я вчителя може стати сама професійна педагогічна діяльність, яка насичена ситуаціями підвищеного інтелектуального, емоційного реагування й інтенсивних комунікацій. Тому психологічний аспект ризиків професійного здоров'я вчителя розглядається нами як ситуація, в якій присутній фактор (обставина), що здатен завдати школи (фізичної або психологічної), стати причиною руйнації захисних і адаптаційних механізмів психіки, зумовити втрати індивідуальних сенсів професійного буття через зміну професійних цінностей, професійної суб'єктності, професійного самоставлення, внутрішньої картини професійного здоров'я. Разом із тим, методика вивчення ризиків професійного здоров'я вчителя раніше не виступала предметом спеціального аналізу.

Для дослідження ризиків професійного здоров'я вчителя було розроблено та здійснено аналіз факторної структури опитувальника «Ризики професійного здоров'я» (Дзюба Т.М., 2015).

Зауважимо, що пункти опитувальника мали репрезентативно охоплювати ті аспекти

професійної діяльності вчителя, які усвідомлюються й осмислюються фахівцем як можливі ризики професійного здоров'я в контексті здійснення ним професійної діяльності, ділового спілкування й реалізації професійної кар'єри. Аналіз психологічної літератури з проблеми досліджуваного феномену дозволив виділити його *операціональні індикатори*, тобто доступні емпіричній об'єктивності, реєстрації та квантифікації основні фактори негативного впливу на професійне здоров'я вчителя, за такими параметрами:

□ *організація професійного середовища* (форми розподілу професійних завдань між учителями; реалізація завдань і орієнтація на цілі; форми мотивації та організації праці; узгодженість прав і обов'язків);

□ *інформація та комунікації в структурі професійної організації* (оцінка основних форм передачі інформації; оцінка правильності розпоряджень керівника; оцінка рівня зворотного зв'язку; ефективна професійна взаємодія);

□ *професійна самоактуалізація* (оцінка власних професійних ресурсів і можливостей; особистісна цілісність; професійна самодостатність).

Ці параметри розглядалися нами як феноменологічні й поведінкові прояви у професійній діяльності вчителя, аналізувалися відповідно можливого руйнівного впливу й були покладені в основу формулювання пунктів опитувальника. З методичної точки зору важливим є той факт, що різні об'єкти і явища, з якими психологічно «зростається» особистість, починають символізувати її саму, тому будь-яке пряме судження про них опосередковано стає самооцінкою (Карпінський К.В., Колишко О.М., 2010).

Апробація методики, її перевірка на надійність та валідність здійснювалася на базі Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського. Пробним варіантом опитувальника була обстежена вибірка досліджуваних загальною чисельністю 1803 респондента. В усіх випадках відбір досліджуваних для психометричної розробки опитувальника здійснювався методом випадкового відбору з урахуванням розподілу вибірки на групи за різними ознаками: вік, стать, стаж професійної педагогічної діяльності (від 1 до 5 років; від 6 до 20 років; понад 20 років). Дотримання «чистоти» контингенту досліджуваних за вказаними ознаками дозволило розглядати його як вибірку не лише апробації, а й валідації й стандартизації опитувальника. Математичні розрахунки були автоматизовані за допомогою комп'ютерного програмного пакету для статистичного аналізу даних «SPSS-11.5».

Для виявлення структури факторів ризику професійного здоров'я вчителя був проведений кореляційний аналіз показників, отриманих у результаті опитування респондентів за розробленим опитувальником (29 первинних змінних). Кореляційний аналіз здійснювався за методом Пірсона ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Отримані кореляційні зв'язки стали основою для аналізу кореляційних плеяд та проведення факторного аналізу. Ми виходили з того, що фактори, ідентифіковані шляхом факторного аналізу, зміст визначених факторів та їхню ієрархію ми можемо розглядати як певну *групу ризиків* негативного впливу на професійне здоров'я вчителя. У факторній матриці, отриманій при аналізі даних за результатами опитування із загальною сумарною дисперсією 52,4 %, визначилося 4 значимих фактори, що стало основою поділу методики на чотири шкали:

1. **"Руйнівні комунікації"** (факторна вага 8,35): № 3 (0,744) (негативні стосунки з колегами, клієнтами, пацієнтами тощо); № 11 (0,620) (інтенсивний повсякденний стрес); № 12 (0,580) (заздрість серед членів колективу); № 13 (0,746) (мобінг (нанесення моральної шкоди на робочому місці); № 14 (0,599) (стиль керівництва); № 15 (0,724) (конфлікти у професійному середовищі), № 23 (0,644) (авторитарність, відсутність такту й витримки, самовпевненість, невинувата ворожість серед членів колективу); № 25 (0,752) (критика, особливо несправедлива, висловлена в грубій, принизливій або насмішкуватій формі).

2. **"Дестабілізуюча організація професійної діяльності"** (факторна вага 2,79): №16 – хронічна втома (0,639); №17 – виконання кількох завдань одразу (0,659); №18 – необхідність залишатися після роботи для виконання поточних професійних завдань

(0,574); №19 – негативні умови праці (шум, надмірне голосове навантаження, холод тощо) (0,503); №26 – професійна діяльність вимотує фізично (0,752); №27 – професійна діяльність вимотує морально (0,636); №28 – надмірне навантаження (0,726); №29 – частота змін, реконструкцій, нововведень тощо (0,572).

3. "**Деструкції професійного самоствердження**" (факторна вага 2,28): № 7 – відчуття постійної нестачі часу (0,474); № 8 – надмірно високі професійні стандарти й очікування (0,741); № 9 – постійне порівняння себе з іншими фахівцями за умов орієнтації на полкосу найуспішніших (0,668); № 10 – вибіркова концентрація на професійних невдачах і помилках (0,520); № 20 – дуже велика відповідальність (0,581); № 21 – надто високі вимоги до себе або до інших (0,804); № 22 – прискіпливість до себе або з боку інших (0,670); № 24 – почуття невпевненості, тривоги, страх опинитися непереконливим (0,754).

4. "**Демотиватори продуктивності праці**" (факторна вага 1,78): № 1 – монотонія (одноманітність) під час виконання професійних задач (0,560); № 2 – емоційне виснаження (0,651); № 4 – залежність від інших (0,508); № 5 – негативна оцінка себе як професіонала і особистості (0,523); № 6 – негативна оцінка праці (0,598).

Проведене дослідження показало, що розуміння ризиків професійного здоров'я задає модус поведінки вчителя у ставленні до власного професійного здоров'я, є невід'ємною складовою образу «Я-професіонал», його змісту і професійного самоставлення.

О.С. Дроботун

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВНЗ

Проблема збереження та забезпечення здоров'я людини вважається однією з найскладніших проблем сучасної науки, у тому числі і психологічної, з точки зору практичної значущості та актуальності.

Враховуючи підвищений рівень психоемоційної напруги, чисельні інформаційні стреси, відсутність чіткої сформованої картини майбутнього, значних негативних впливів на сьогодні знає психологічне здоров'я особистості. Дана проблема актуальна як для осіб зрілого віку, так і для молодого покоління: підлітків та юнаків.

На даний час поняття "хвороба", "здоров'я", "психічне здоров'я", "психологічне здоров'я" не можна вважати концептуально визначеними і однозначними (С.Д.Максименко, 2007). Узагальнено здоров'я визначають як глобальний психічний стан особистості, що характеризується динамічною гармонійністю внутрішніх переживань та пов'язаних з цим ефективністю і успішністю діяльності людини (С.Д.Максименко, 2007).

Показники психологічного здоров'я студентів переважно пов'язані із віковими особливостями і новоутвореннями, тому його критеріями на даному етапі виступають: розуміння себе, позитивне самосприйняття та Я-концепція, здатність до саморегуляції, усвідомлення та сприйняття власної системи цінностей, наявність емоційно-довірливого спілкування з однолітками, соціальна сенситивність, здатність до емпатії, сформованість вміння планування та навички цілепокладання тощо.

Вважаємо, що при відсутності спеціальної уваги до проблеми психологічного здоров'я студентів, його показники мають тенденцію до зниження.

Питання забезпечення, підтримання та відновлення психологічного здоров'я студентів – один із пріоритетних напрямів діяльності Психологічної служби Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Основними напрямками психологічного забезпечення особистісного здоров'я студентів виступають: соціально-психологічна адаптація (для першокурсників); корекція та оптимізація ціннісно-нормативної основи поведінки; освоєння нових відносин;

формування внутрішньо несуперечливої ціннісної системи на основі свого соціального досвіду і нових реалій; психологічне забезпечення професійної підготовки; формування ефективних поведінкових стратегій, що відображають високу динамічність і невизначеність сучасного соціального середовища.

Провідним методом роботи нами обрано психологічний тренінг. Початковим етапом реалізації тренінгової програми є тренінг адаптації та комунікативний тренінговий модуль, оскільки саме дана форма роботи є оптимальною для емоційного об'єднання учасників групи, включення їх у тренінгову форму взаємодії, формування базових навичок (толерантність, командна взаємодія, здатність до рефлексії і т.д.) необхідних для ефективної роботи в наступних модулях. Подальші етапи реалізуються відповідно до актуальних потреб студентів. Як актуальні і корисні для збереження психологічного здоров'я зазначимо модуль емоційної саморегуляції, конфліктостійкості та медіації конфліктів, формування впевненої поведінки і позитивної Я-концепції, проектування майбутнього.

За результатами тренінгів учасниками суб'єктивно відзначаються досягнення більш комфортного внутрішнього стану, підвищення якості взаємодії у великих і малих соціальних групах, поява впевненості в собі, своїх діях і вчинках, готовності до проектування власного майбутнього і реалізації цих проектів. Об'єктивно ці показники підтверджуються результатами емпіричних досліджень, що підтверджує гіпотезу про формування та забезпечення психологічного здоров'я студентів засобами психологічної служби ВНЗ.

Е.Б. Егорова, А.С. Кизим, А.В. Простакова

Донбасский государственный педагогический университет, г. Славянск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ И СОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В условиях социально-экономических и политических перемен на Украине наиболее незащищенной оказалась категория больных людей. Увеличение численности соматических больных детей и взрослых остается одной из насущных и нерешенных задач нашего государства. В научной литературе ставятся проблемы: медицинские, психологические, и философские, – касающиеся умелого и своевременного разрешения многих противоречий жизни, предупреждения кризисных состояний человека (Малкина-Пых И.Г., 2009). Значительно расширилось понимание здоровья, которое теперь связывается не только с полноценной психофизиологической деятельностью человеческого организма, но и с эффективной социальной активностью личности (Перре М., Бауманн У., 2002).

Психологические механизмы влияния болезни на личность должны рассматриваться в связи с изменением всего ядра личности – системы отношений в целом, обусловленным субъективным содержанием болезни как события в жизни (Мясищев В.Н., 1960) Болезнь влияет не только на личность, но и на поведение человека, может способствовать возникновению отклоняющегося поведения (Менделевич В.Д., 2005).

Юность – всего лишь начало взрослой жизни, и иногда воспринимается как черновик, который можно отложить в сторону и начать писать все заново. Ощущение того, что всю жизнь впереди дает возможность все попробовать, ошибиться и вести поиски с легкой душой дальше (Кон И.С., 1989).

Привлечение юноши в один из видов отклоняющегося действия повышает вероятность его привлечения также и в другой вид, так как разные формы отклоняющегося поведения взаимозависимы и связаны между собой, образуют единый блок. (Змановская Е.В., 2004). В известной мере негативные социальные факторы способствуют проявлению отклоняющегося поведения: школьные трудности (Хомуленко Т.Б., 2001), травмирующие жизненные события, влияние девиантной

субкультуры (Пивоварчик И.М., Буракова К.В., 2008).

Согласно данным научных исследований (Бондаренко А.Ф., 1993; Чепелева Н.В., Повьякель Н.И., 1998 и др.), среди поступающих на психологические факультеты достаточно много лиц с внутренними проблемами и с желанием научиться их решать. Определенную часть среди психологов составляют представители другого крайнего типа: уверенные в своем преимуществе, ориентированные на «престижное образование». Таким образом, в психологию приходят люди, не готовые выполнять возложенную на них миссию.

Объектом исследования выступало отклоняющееся поведение будущих психологов, а *предметом исследования* – взаимосвязь форм отклоняющегося поведения и соматических болезней студентов.

Цель исследования: экспериментальным путем изучить особенности проявления форм отклоняющегося поведения, их взаимосвязь с соматическими болезнями и определить коррекционно – профилактические методы уменьшения отклонений учащихся.

Изучением *отклоняющегося поведения* занималась как зарубежные (Айхорн А., Бютнер К., Дюркгейм Э., Комер Р., Мак – Вильямс Н., Ратгер М., Ремшмидт Х., Франк В., Фромм Э.), так и отечественные (Братусь Б.С., Божович Л.И., Беличева С.А., Виденев И.А., Выготский Л.С., Кон И.С., Кудрявцев В.Н., Клейберг Ю.А., Лисовский В.Т., Шацкий С.Т., Фельдштейн Д.И. и др.) исследователи. Проблема *психологии соматической болезни* была признана давно; в зарубежной и отечественной науке она изучалась психологами, медиками, психофизиологами (Александр Ф., Боткин С.П., Данбар Ф., Лурия Р.А., Мудров М.Я., Пезешкиан Н., Россолимо Г.И. и др.). Однако влияние отклонений поведения на соматические нарушения выучены недостаточно.

Выборочную совокупность нашего исследования составили 45 студентов психологических факультетов Донецкой обл. Средний возраст 19-20 лет.

Для решения поставленной цели были применены *методы и методики:* наблюдение, беседа, анкетирование, психодиагностические методики: шкала Кука – Медлей, методика Басса – Дарки, Гессенский опросник, детский опросник невротиков, или ДОН, В.В Седнева, З.Г. Збарского, А.К Бурцева; методы математической статистики.

На основании результатов сформулированы следующие *выводы:*

Подавляющее большинство исследуемых нигилистически относятся к принятым в обществе моральным правилам ($X_{\text{сер.}} = 76,7\%$), могут переживать чувство недовольство своим положением ($X_{\text{сер.}} = 83,3\%$) и желание отплатить другим за обиду ($X_{\text{сер.}} = 90\%$).

Несмотря на то, что многие студенты-психологи пытаются вести «здоровый образ жизни», некоторые все-таки употребляет сигареты ($X_{\text{сер.}} = 26,7\%$) или алкоголь ($X_{\text{сер.}} = 40\%$), что может указывать на аддиктивное поведение у определенных особ.

В общении проявляют недовержчивость и подозрительность ($X_{\text{сер.}} = 53,3\%$), противоречия могут решать с помощью физической ($X_{\text{сер.}} = 66,7\%$) или вербальной агрессии ($X_{\text{сер.}} = 66,7\%$), склонны к переживаниям чувства вины ($X_{\text{сер.}} = 73,3\%$).

На момент исследования в группе испытуемых наиболее выражено истощение ($X_{\text{сер.}} = 56,7\%$), сердечные жалобы ($X_{\text{сер.}} = 53,3\%$) и интенсивность жалоб ($X_{\text{сер.}} = 53,3\%$), наименее выражены – желудочные и ревматические жалобы ($X_{\text{сер.}} = 46,7\%$); все показатели – в пределах среднего уровня.

Исследования, проведенные в довоенный период, также выявили умеренную тревогу

($X_{\text{сер.}} = 40\%$) и депрессию ($X_{\text{сер.}} = 66,7\%$) у учащихся.

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона были выявлены связи между формами отклоняющегося поведения и соматическими нарушениями юношей. Выделены три группы показателей: при одних девиациях соматические симптомы более проявляются, при других – в меньшей мере; некоторые нарушения поведения вообще

могут не окрашиваться соматически.

Так, у будущих психологов с высоким уровнем *подозрительности* чаще возникают проблемы с желудком ($r = 0,42, p \leq 0,01$), сердцем ($r = 0,42, p \leq 0,01$), истощением ($r = 0,45, p \leq 0,01$), со всем организмом в целом ($r = 0,40, p \leq 0,01$). Проявление *обиды* также может сопровождаться желудочными ($r = 0,41, p \leq 0,01$) и сердечными жалобами ($r = 0,43, p \leq 0,01$), интенсивностью жалоб ($r = 0,52, p \leq 0,001$).

Чем больше у студентов проявляется чувство *вины*, тем чаще имеют место недомогания: желудочные ($r = 0,57, p \leq 0,001$), ревматические ($r = 0,25, p \leq 0,10$), истощение ($r = 0,44, p \leq 0,01$) и жалобы общего характера ($r = 0,46, p \leq 0,01$). Проявление *косвенной агрессии* может сопровождаться проблемами с желудком ($r = 0,29, p \leq 0,05$), с сердцем ($r = 0,45, p \leq 0,01$), с истощением ($r = 0,29, p \leq 0,05$), со всем организмом в целом ($r = 0,35, p \leq 0,05$).

Раздражение студентов также негативно влияет на их здоровье, способствуя проявлению у них сердечных жалоб ($r = 0,26, p \leq 0,10$) и вегетативных нарушений ($r = 0,38, p \leq 0,01$). *Негативизм*, в свою очередь, может провоцировать ревматические жалобы ($r = -0,40, p \leq 0,01$), и интенсивность жалоб ($r = 0,32, p \leq 0,05$). При высоких показателях *цинизма* возможны проблемы желудочного характера ($r = 0,29, p \leq 0,05$). *Враждебность*, готовность к *агрессии* против другого человека может сопровождаться жалобами на сердце ($r = 0,29, p \leq 0,05$), суставы ($r = 0,29, p \leq 0,05$), на проявления вегетососудистой дистонии ($r = 0,27, p \leq 0,10$). Курение и употребление алкоголя способствуют вегетативным нарушениям (соответственно $r = 0,54, p \leq 0,001$ и $r = 0,32, p \leq 0,05$). Связи между физической, вербальной агрессией и соматическими болезнями является очень слабыми и не значимыми.

Нами предложены методы психологической работы для преодоления отклонений у студентов-психологов.

Е.В. Заика

Национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков

РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ: ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ

Процесс формирования навыка чтения у первоклассников предполагает развитие у них как минимум четырех аспектов:

- 1) *Умения механически воспринимать слово и произносить его.*
- 2) *Вычленения смысла слов и целых фраз.*
- 3) *Развитие глазодвигательной активности, адекватной процессу чтения.*
- 4) *Совершенствование речедвигательных (артикуляционных) механизмов произнесения слов при чтении.*

В настоящей статье рассматривается процедура формирования только речедвигательных, артикуляционных механизмов чтения. Как известно у многих первоклассников (до ¼) возник специфические проблемы при обучении чтению, связанные с тем, что у них как бы «заплетается язык», сбивается процесс именно произнесения слов и слогов (при относительной сохранности зрительного восприятия букв и понимания смысла слов). Именно для таких детей со сбоями артикулирования (т.е. «заплетаниями языка») и предназначен наш тренинг. В игровой форме ребятам предлагается произносить совершенно непривычные звукосочетания, что вызывает повышенное внимание к артикулированию и формирует способности к его самоконтролю. Заметим, что часто подобные проблемы с артикуляцией слов возникают и на чисто эмоциональной почве. Т. е. ребенок очень напряжен, волнуется. И нередко даже дрожит от страха сделать ошибку: не так назвать звук, слово. Чтобы обеспечить их эмоциональную раскованность и процесс чтения сделать не тревожным, а веселым, забавным, когда ребенок не боится сделать ошибку и даже нарочно делает их и рассчитаны наши упражнения.

Упражнения предлагаются детям в игровой форме, не имеющей никакой связи с уроками чтения. Если ребенок допустит ошибку, его ни в коем случае нельзя порицать; наоборот, это будет поводом весело рассмеяться вместе с ним: до чего же забавно получилось! Лучше всего занятия проводить с группой из 3-4 детей, испытывающих трудности в чтении, в форме веселых соревнований: кто правильнее и успешнее выполнит задание? Желательно проводить их ежедневно, допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия – 30 мин, минимальная – 5-10 мин. Упражнения настолько просты в проведении, что их легко могут освоить и проводить не только школьные психологи и учителя, но и родители. Сложность (громоздкость) предлагаемого материала варьируют таким образом, чтобы ребенок, с одной стороны, смог успешно с ним справиться и порадоваться результату и, с другой – достигал этого с некоторым усилием, сосредоточением внимания. Срок проведения занятий, обеспечивающий заметный положительный результат, – от трех до семи недель.

Чтение строчек наоборот по словам. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т.д. Это упражнение уводит ребенка от привычного стереотипа чтения слева направо, развивает тонкость движений глаз и является подготовительным для последующих упражнений.

Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создает в речедвигательной системе установку на непривычные, неожиданные сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создает предпосылки для устранения достаточно распространенных ошибок «зеркального» чтения (когда, например, слово *шар* читается как *раш* и ребенок не замечает ошибки; теперь же, «прощупав своими руками» и прямой, и обратный порядок слов и четко осознав их различие благодаря переводу обратного чтения из ранга случайной операции в ранг осознанного целенаправленного действия, ребенок допускать их уже не будет).

Поочередное чтение слов нормально и наоборот. Первое слово (в названии этого упражнения) читается как обычно: *поочередное*; второе – справа налево: *иенетч*; третье – как обычно: *слов*; четвертое – справа налево: *оньламрон* и т.д. Это упражнение развивает способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы – и гибко переходить от одной из них к другой. В пределах одной строчки многократно меняя две принципиально разные тактики чтения: целостную в отношении нормально читаемых слов и неизбежно фрагментарную, побуквенную в отношении слов, читаемых наоборот, – ребенок четко осознает их специфику и различия; кроме того, после столкновения с более трудным обратным чтением у ребенка формируется установка на то, что обычное чтение – это сравнительно несложное, вполне посильное для него дело.

Чтение только второй половины слов. При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя; для данного названия: *-ние -лько -рой -вины -ов*; мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Быстрое многократное произнесение предложений. Ребенку дается предложение или строфа стихотворения и рекомендуется много раз подряд произносить ее вслух, без

пауз и как можно быстрее. С группой детей устраивают соревнования так: каждый ребенок должен 10 раз быстро произнести вслух заданное предложение, и по часам с секундной стрелкой засекается потраченное на это время. Побеждает тот, кто уложится за наименьшее время. Для регистрации индивидуального прогресса каждого ребенка упражнение выполняется в течение нескольких недель ежедневно (или через день-два), а для сопоставимости результатов фиксируют скорость произнесения в перерасчете на одну букву (или один звук, поскольку они приблизительно соответствуют друг другу). Например, десятикратное произнесение предложения из 18 букв заняло 32 с; следовательно, на одно произнесение в среднем уходило $32:18=3,2$ с, а на озвучивание одной буквы $3,2:18=0,178$ с. Результаты и их динамику следует наглядно отображать на графике, чтобы ребенок видел свой прогресс и постоянно страстно желал добиться еще более низкого опускания своего графика. Подчеркнем, что во всех случаях важно соблюдать четкость произнесения всех слов, не допуская скороговорок со скомканными окончаниями. Это упражнение развивает и тренирует речедвигательные операции чтения, формирует возможность их гладкого, безупречного протекания в быстром темпе, что резко снижает количество ошибок чтения, вызванных запинками и сбоями артикулирования.

Приведенные упражнения формируют различные навыки и способности, являющиеся составными частями навыка чтения, а также обеспечивают увязывание их друг с другом в более сложные комплексы. Выполнение их превращает процесс чтения в необычное, веселое, интересное занятие, благодаря чему у ребенка формируется положительное отношение к нему. Большинство детей, прошедших такой тренинг, смогли достаточно эффективно преодолеть имевшиеся у них трудности с чтением. Опыт нашей работы показывает, что в течение двух-трех месяцев таких игровых занятий по два-три раза в неделю приводят к заметному совершенствованию артикуляционного механизма чтения у 75 % младших школьников, у которых первоначально «заплетался язык».

Л.Н. Зотова

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ И РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЕГО СОХРАНЕНИИ

В условиях сложных социально-экономических реформ, которые проводятся в украинском обществе, военного конфликта на востоке Украины каждый человек переживает значительные эмоциональные трудности. Зачастую они связаны с неуверенностью в собственной безопасности, быстрыми изменениями в способе жизни, экономическим кризисом. Все это может приводить к снижению эффективности учебной и трудовой деятельности, сопровождаться нарушениями отношений с другими людьми, утратой физического и душевного здоровья.

Жизнь студентов в современном обществе также подвержена действию целого ряда стрессогенных факторов, связанных с учебной деятельностью (трудности процесса личностного самоопределения в будущем профессиональном окружении, высокий уровень напряженной интеллектуальной активности, стрессогенные экзаменационные ситуации и т.д.).

Зачастую стиль студенческой жизни является несовместимым с заботой о собственном здоровье. Стремление достичь высокого статуса и признания среди сверстников подталкивает студентов к выполнению рискованных действий, к использованию средств, разрушающих здоровье (алкоголь, курение, наркотики и т.д.). Преимущественная ориентация на настоящее и выраженная мотивация достижения вытесняют из сознания страхи, связанные с пребыванием в условиях длительного стресса. Юноши и девушки, как правило, неадекватно воспринимают свои личностные ресурсы как неисчерпаемые.

Результаты многочисленных исследований, направленных на поиск психологических факторов успешного противостояния стрессу в условиях профессионального, учебного и других видов деятельности указывают на существование такой личностной особенности как жизнестойкость. Жизнестойкость характеризует степень сформированности способности личности выдерживать ситуацию острого или хронического стресса, сохранять внутреннюю сбалансированность, не снижая при этом успешности деятельности. Этот один из ключевых параметров индивидуальной способности человека к зрелым формам саморегуляции, фундамент его личностного потенциала.

В стрессовых условиях жизнестойкость оказывает буферное влияние на развитие заболеваний и снижение эффективности деятельности за счёт того, что 1) способствует оценке жизненных событий как менее стрессовых и 2) мотивирует человека на поиски эффективных стратегий совладания со стрессом. Однако жизнестойкость не тождественна стратегиям совладания и отличается от них, по меньшей мере, двумя признаками. Во-первых, копинг-стратегии представляют собой особые алгоритмы действий в трудных ситуациях, ставшие привычными для личности приёмы. Во-вторых, копинг-стратегии могут быть не только продуктивными, но и репродуктивными. Жизнестойкость, наоборот, всегда продуктивна.

Впервые понятие жизнестойкости (англ. – *hardiness*) сформулировали С. Кобейс и С. Мадди, а Д.Н.Леонтьев предложил обозначить данный личностный конструкт на русском языке как *жизнестойкость*.

Жизнестойкость опосредует влияние стрессогенных факторов на соматическое и психическое здоровье, на качество выполняемой деятельности.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений, которая сформировалась у человека, о самом себе, об окружающем мире и взаимоотношениях с ним. Система убеждений образует особый профиль стойкости личности, который включает в себя три компонента:

- привлеченность,
- контроль,
- вызов (принятие риска, способность рисковать).

Жизнестойкость проявляется не только в стрессовых, но и в обычных для человека условиях. Высокая степень ее выраженности позитивно связана со склонностью к новаторству, воображением и креативностью личности. В то же время, сниженная жизнестойкость проявляется у людей склонных к негибкому доминирующему способу взаимодействия, авторитаризму.

Таким образом, есть многочисленные свидетельства того, что благодаря жизнестойкости человек может активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей. Она снижает чувствительность переживаний стресса и трудностей. Жизнестойкость – важный фактор профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических и психических заболеваний в условиях стресса: она как бы создает «иммунитет» по отношению к тяжелым переживаниям и одновременно способствует оптимальному переживанию ситуации неопределенности и тревоги. Важным так же является то, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации.

О.М.Ионова

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
ВАЛЬДОРФСЬКИЙ ПІДХІД ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Вальдорфський підхід ґрунтується на системі світоглядних людинознавчих поглядів (Р.Штайнер), основними з яких є такі: а) образ людини як триєдність тіла, душі (психіки) та духу; б) співвідношення і взаємозв'язок функціонально цілісної людської

психіки з тілесною організацією: мислення переважно спирається на нервово-почуттєву систему, емоційно-почуттєва сфера – на систему органів дихання і кровообігу, вольова діяльність – на систему обміну речовин і органів руху; в) уявлення про розвиток людини як про якісні тілесно-душевно-духовні перетворення в ритмі семи років.

Відповідно до цих положень об'єктом розвитку в перші сім шкільних років переважно є внутрішнє (психічне) життя дитини, її емоційно-почуттєва сфера, фізіологічна основа якої – ритмічна система (система органів дихання й кровообігу). Це висуває до педагогічного процесу вальдорфської школи низку вимог, реалізація яких забезпечує здоровий розвиток учнів на початковому ступені, а саме:

– здійснення цілеспрямованої роботи з дитячою ритмікою – залучення у процес навчання природних людських ритмів, що підтримує будову й функції ритмічних органів, дозволяє запобігати стомлення і тим самим сприяє розвитку міцного здоров'я дитини, її ефективній адаптації, пристосуванню до життєвих труднощів, формуванню стійких звичок, зміцненню волі тощо;

– використання образно-алегоричної наочності в супроводі художнього елемента, що адекватно відповідає потребі учня початкових класів у образному сприйнятті дійсності.

За Р. Штайнером, однобічна орієнтація на інтелект дитини негативно впливає на її здоров'я. Так, переважна апеляція до мислення дітей порушує чергування навчальної діяльності, що спрямована всередину та назовні: учень знаходиться у стані ніби постійного вдиху (концентрації та сприйняття інформації), не має можливості «видихнути» (розслабитися), унаслідок чого настає внутрішня (підсвідома) «задуха», що згодом може виявитися в астмі та інших хворобах органів дихання.

Окрім цього, надмірна інтелектуалізація, переобтяження пам'яті абстрактними поняттями не здатні викликати в дітях справжній пізнавальний інтерес. Це порушує обмін речовин, пришвидшує відкладення солей, що однобічно активізує вольову сферу дитини і може пізніше привести до виникнення різних захворювань (порушення системи травлення, деформації хребту і кісток, склероз, ревматизм, мігрень тощо). З іншого боку, недостає навантаження й тренування пам'яті має також негативні наслідки: учень стає занадто збудженим, нестриманим, гнівливим, а в більше пізньому віці в людині може виявитися схильність до різного роду запальних захворювань.

І саме залучення художнього елемента виступає тим засобом, що дозволяє досягти рівноваги в навантаженні пам'яті учнів, надає можливість «пізнавати серцем», створює умови, за яких у класі, навіть із великою кількістю учнів із самими різними здібностями, відбувається індивідуалізація навчання;

– різноманітна власна естетично-практична діяльність учнів – заняття мистецтвом (малювання, ліплення, музика, співи, гра на музичних інструментах, декламація, евритмія, театр, хор, оркестр), ручною працею і ремеслами (в'язання, вишивання, виготовлення іграшок, предметів побуту, квіткарство, садівництво, будівництво, гончарство), що має величезний оздоровчо-гігієнічний вплив на дітей;

– надання допомоги учневі в подоланні криз вікового й індивідуального становлення (навчання як «терапія») – подолання дидактичними засобами внутрішніх суперечностей процесів розвитку й їх перетворення на активно-позитивне ставлення особистості до себе та світу.

Ю. М. Колешко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ З АКАДЕМІЧНОЮ УСПІШНІСТЮ ТА ВИЯВЛЕННЯМ ЧАСОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

На сьогодні проблема прокрастинації набуває особливої актуальності тому, що у наш час, коли більшість небезпечних хвороб не загрожують нашому існуванню, на

перший план виходять розлади, які не є небезпечними для життя, але можуть суттєво знизити його якість. Серед них особливе місце займає прокрастинація. Прокрастинація складає комплексний, неоднорідний у психологічному плані феномен, включаючий у себе поведінкові, емоціональні та когнітивні компоненти, тісно пов'язаний із мотиваційною сферою особистості. Основні сфери прояву прокрастинації – це професійна діяльність, турбота про здоров'я, а також навчання (Карловская Н.Н.,2008).Прокрастинація – це форма поведінки, яка виробляється для боротьби з занепокоєнням, виникаючим на початку роботи на завданням та у спробах довести розпочате до кінця. Інтернет, мобільні телефони – все це лише додаткові відволікаючі фактори, які здатні відвести від рішення розпочати важливий проект, що змінить ваше життя. Завдяки миттєвому оберненому зв'язку ці пристрої мають велику перевагу перед тими видами діяльності, котрі потребують місяців або – як, наприклад, у випадку закінчення університету, написанням книжки, – років напруженої праці (Фьоре Н.,2012).

Вивчення феномену прокрастинації у сучасний час пов'язане із тривожністю та копінг-стратегіями у студентів, перфекціонізмом, самомотивацією, часовою детермінацією та інтелектом. Прокрастинація може викликати стрес, відчуття провини, втрату продуктивності, незадоволеність навколишніх через невиконання зобов'язань. Комбінація цих відчуттів і перевитрати сил (спочатку – на другорядні справи і боротьбу з наростаючою тривогою, потім – на роботу в авральному темпі) може спровокувати подальшу прокрастинацію (Шиліна А. А., 2012). Можна зазначити, що людина потрапляє у так званий кругообіг.

Версії науковців щодо основних причин виникнення прокрастинації: авторитарність батьків, страх невдачі, перфекціонізм, незрозумілі цілі, невірні переконання або особистий супротив, лень і відсутність інтересу, самоцензура, нудна і неприємна справа, невміння розставляти пріоритети, неясність головних життєвих цілей, невміння організувати себе і свій час, відсутність мотивації, невпевненість у своїх силах, нав'язування завдань ззовні, бажання миттєвого задоволення, ми переоцінюємо своє майбутнє, інертність.

Найбільш ефективними техніками, які використовуються західними фахівцями при роботі з прокрастинаторами, вважаються прийоми біхевіоральної та когнітивної терапії. Ці прийоми включають в себе використання стимулів та підкріплень, спричиняючих адаптивну поведінку, використання релаксаційного тренінгу у стресових ситуаціях, заміну негативних уявлень, про особисту неефективність, яка раніше приводила до прокрастинації, позитивними та інтеграцію останніх у поведінку.

Управління часом є найважливішою соціальною навичкою. Здатність до сприйняття та інтеграції минулого, сьогодення і майбутнього лежить в основі формування цілісного образу себе, безперервності існування та взаємодії зі світом, побудови і здійснення довільної цілеспрямованої активності. На наш погляд, особливий інтерес представляє дослідження прокрастинації як стійкої характеристики, що виявляється в нерациональній, марної витраті часу, у зв'язку з тимчасовою перспективою, оскільки даний конструкт дозволяє виявити глибокі особистісні аспекти феномена (ситуаційно-особистісний рівень аналізу). У дослідженні доцільно буде скористатися наступними методиками: Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо та Методика «Шкала прокрастинації» К. Лея. У дослідженні ми плануємо використати дисперсійний аналіз для визначення відмінностей у проявах прокрастинації студентів з різним рівнем академічної успішності, а також кореляційний аналіз із використанням коефіцієнту кореляції Пірсона для визначення взаємозв'язку параметрів часової перспективи та проявів прокрастинації у студентів. Зі всього вище викладеного витікають цікаві перспективи подальшого дослідження, а саме дослідження взаємозв'язку прокрастинації з академічною успішністю та виявленням часової спрямованості особистості.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ ПРОФІЛЕМ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В СИТУАЦІЯХ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ

В емпіричному дослідженні проблеми брали участь 215 студентів денної форми навчання з першого по п'ятий курси, з них 177 студентів факультету права та масових комунікацій Харківського національного університету внутрішніх справ та 38 студентів факультету психології та соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

По-перше, нами була проведена методика дослідження базових копінг-стратегій – «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана. Методика визначає базисні копінг – стратегії, їх вираженість в структурі оволодіючої зі стресом поведінки. Методика виявляє три базисні копінг – стратегії: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки», «уникнення (ухилення)» (Ильин Е. П., 2004). В результаті отриманих даних за методикою Д. Амірхана та кластерного аналізу метода К середніх за допомогою комп'ютерного пакету програм Statistika студенти були розподілені на 2 копінг – групи. Перша копінг – група (80 студентів) використовує на першу місці таку базисну копінг – стратегію в стресовій ситуації, як «пошук соціальної підтримки», при цьому на другому місці – такі стратегії, як «вирішення проблем» та «уникнення (ухилення)». Друга копінг – група (135 студентів) використовує на першому місці таку базисну копінг – стратегію в стресовій ситуації, як «вирішення проблем», при цьому на другому місці – такі стратегії, як «пошук соціальної підтримки» та «уникнення (ухилення)».

По-друге, для визначення структури емоційних патернів, що актуалізуються у студентів в умовах передекзаменаційного стресу, використовувався список з 80 слів, що позначають різні емоції і почуття людини (Кузнецов М.А., 2005). Емоційні поняття пред'являлися кожному випробуваному у вигляді списку (в алфавітному порядку). Слова списку можна умовно розділити на п'ять груп (по 16 слів у кожній). Чотири групи склалися з слів, що позначають різні прояви чотирьох базових емоцій – радості, гніву, страху та печалі, п'ята група – інтроцептивні відчуття.

Кожен випробовуваний працював зі списком, коли йому давалася – виділити такі емоції, що актуальні для них вцілому на парах, та за кілька хвилин до початку відповідального іспиту. Кількість слів для виділення не обмежувалася. Обрані випробуваними слова піддавалися кластерному аналізу за допомогою пакету програм Statistica на комп'ютері. Для визначення взаємопов'язаних груп понять застосовувався ієрархічний кластерний аналіз з наступним побудовою дендрограм. В якості міри відстані між кластерами використовувалася Евклідова дистанція. Для визначення зв'язків між компонентами кластерів застосовувався метод Уорда. Кількість виділених кластерів визначалося за критерієм «значущого стрибка коефіцієнта злиття».

В результаті проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки, що емоційні переживання студентів, які спрямовані на «пошук соціальної підтримки» та «вирішення проблем», як на парах, так і під час іспиту мають різнорідний характер, позитивний та негативний, охоплюючи такі базові емоції, як «радість», «печаль», «гнів», «страх». Зазначимо, що під час пар поряд з позитивними переживаннями присутні і негативні, тобто різний контроль знань на парах також впливає на емоційне сприйняття студентів і може нести стресовий характер. У структуру негативних емоційних патернів студентів з такою копінг – стратегією, як «пошук соціальної підтримки», обов'язково входять емоції страху. У структуру негативних емоційних патернів студентів з такою копінг – стратегією, як «вирішення проблем» обов'язково входять емоції не тільки страху, а й гніву, що сприяють активному подоланню проблеми.

Таким чином, отримані нами дані свідчать про специфічну картині емоційних переживань студентів в умовах навчальної діяльності. Різнопланові профілі копінг – стратегій мають свої особливості. Практична значимість дослідження визначається

можливістю використання отриманих результатів у груповій та індивідуальній психологічній допомозі студентам, схильним переживати сильні деструктивні емоції в умовах екзаменаційного стресу. Розуміння студентами своїх психічних станів і вміння регулювати їх дозволить їм поліпшити ефективність навчальної діяльності, уникнути багатьох стресових ситуацій, пом'якшуючи їх впливи, вирішити критичні ситуації з найменшими втратами для себе. З іншого боку, викладачі, володіючи відповідними психологічними знаннями та вміннями, можуть більш ефективно керувати студентами, їх навчальною діяльністю.

О.Г. Конопельцева

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харків

ПОГЛЯДИ ВІДОМИХ ФРАНЦУЗЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ПРОБЛЕМУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

У Франції проблема соціалізації дитини знаходиться в центрі уваги фахівців у різних галузях – соціології, психології, педіатрії тому. Причому вчені висловлюють різні думки стосовно визначення суті цього феномену.

Так, в одному з наукових джерел під соціалізацією розуміється процес формування невід'ємного ставлення суб'єкта до життя в суспільстві, а також визначення місця індивідуума в соціумі, в конфліктній мережі, що становить глобальне суспільство (Encyclopédie Universalis, 1996).

Французький соціолог Е. Дюркгейм ототожнював поняття „соціалізація” з освітою. Він стверджував, що кожне покоління повинне соціалізуватися на основі „культурних моделей, що передаються попереднім поколінням” (Дюркгейм, 1902). Важлива роль у цьому процесі, на думку вченого, належить школі, що має прищеплювати правила суспільства дітям. Е. Дюркгейм наполягав на ідеї авторитарної моральної освіти, що необхідна для підтримки життєздатності суспільства. А тому, за його поглядами, соціалізація – це насамперед обмеження, що накладається суспільством на індивіда, породжуючи конформістів.

Концепція соціалізації психолога Ж. Піаже більш зосереджена на психологічному розвитку дитини. Зокрема, автор наголошує на необхідності активної участі дитини у вивченні соціальних кодів суспільства та моральних цінностей. На його думку, „індивід не народжується соціальним, він прогресивно стає таким через впливи, яких він зазнає” (Ж. Піаже, 1965).

Французький соціолог А. Першерон у своїх працях популяризувала термін „політична соціалізація”. Вона вважала, що соціалізація – це процес асиміляції та пристосування людини. При цьому, з одного боку, дитина шукає можливість змінити своє оточення згідно зі своїми бажаннями, з іншого – адаптується до обмежень свого оточення, в результаті чого між нею та суспільством виникає взаємодія. Дослідниця також зазначала, що соціалізацію можна сприймати як процес ідентифікації належності людини до певної групи, складна вибудова ідентичності (А. Першерон, 1974).

Відомий дитячий психоаналітик Ф. Дольто теж приділяла багато уваги питанням соціалізації дитини. На її думку, соціалізація, адаптація до дитячого закладу (дитячий садок, школа), відрив від матері дуже болісно сприймаються багатьма дітьми. Тому, опікуючись проблемами ранньої соціалізації дитини, у 1979 р. вона організувала по всій Франції центри ранньої соціалізації „Зелений будинок”, що представляли собою „місце зустрічі та забав для малечі та їхніх батьків”. Ці центри створювались для батьків, які „інколи дуже ізольовані зі своїми повсякденними труднощами, з якими вони зіштовхуються разом з дітьми” та допомагали організувати соціальне життя малечі з народження. Як підкреслювала Ф. Дольто, „Зелений будинок” – це „не яслі, не дитяча кімната, не центр по догляду, а саме будинок, де вітають батьків, матерів, бабусь та дідусь, годувальниць, жінок, що гуляють з дітьми... і малеча там знаходить друзів” (Ф. Дольто, 1989). Авторка вважала, що „Зелений будинок” – це модель суспільства, де

має місце комунікація з іншими дітьми та дорослими. Це перехідна дитячо-батьківська установа, де батьки й діти знаходились разом, причому діти в безпечній атмосфері мали змогу побути на відстані від батьків і підготуватися до вступу в дитячий садок.

Як відомо, сім'я транслює дитині з наймолодшого віку не лише мову й найелементарніші соціальні коди, а і цінності та норми, що допоможуть їй розвинути соціальні зв'язки. Батьківське виховання продовжує впливати на дитину, навіть якщо зовнішній вплив (школа, друзі) на неї зростає. Родина залишається для дитини групою, до якої вона найбільш прив'язана, навіть у дорослому віці. Родина є найбільш визначальним чинником в процесі соціалізації дитини.

М.В. Кормишев

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ НА РІВЕНЬ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ

Соціальна ситуація розвитку молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів виступає фактором, що зумовлює психологічні особливості розвитку особистості, і значно впливає на становлення їх мотиваційної сфери. Серед молодших школярів навчальних закладів інтернатного типу існують відмінності, детерміновані особливостями їхнього деприваційного досвіду. Дослідження свідчать, що низка негативних психосоціальних чинників суттєво обтяжує особистісний розвиток таких дітей. Учні школи-інтернату за певними характеристиками відрізняються від дітей, що виховуються в сім'ї. Порушення емоційних зв'язків із близькими дорослими та специфіка організації життя школярів у дитячих закладах перешкоджає повноцінному прояву особистості дитини та виконання функцій, притаманним нормальним умовам життя в повній родині. Узагальнення типології деприваційного досвіду вихованців шкіл-інтернатів свідчить про те, що особливості особистісного розвитку та відмінності у формуванні мотиваційної сфери таких дітей зумовлені віком, у якому діти були позбавлені зв'язків з родиною, відсутністю підтримки інших дорослих та близьких стосунків з родичами або опікунами, статусом дитини в шкільному колективі, її успішністю, тривалістю та особливостями пережитого стану депривації (Лісіна М.І., 1979).

Науково-теоретичний аналіз, здійснений за допомогою біографічного методу, аналізу документів та бесіди, уможливив виділення фактів із біографії дитини, які формують специфіку соціальної ситуації розвитку вихованців шкіл-інтернатів. У період немовляти особистість розвивається під час емоційного спілкування зі значущим дорослим. Унаслідок відсутності родинних зв'язків порушується процес формування прихильності дитини до дорослого, що призводить до негативних змін у розвитку особистості. Вихованці інтернатних закладів, яких ми віднесли до першої групи, це діти-відмовники, які найбільше постраждали внаслідок материнської депривації. Отже, перша група – це діти, від яких відмовилися батьки з дня їх народження, та які не знаходяться під опікою близьких родичів або інших дорослих людей становлять 3,7%. Друга група – це діти-сироти, становлять 6,9%. До третьої групи ми відносимо дітей із неблагополучних родин та дітей, батьки яких позбавлені батьківських прав, що становлять найчисельнішу групу вихованців школи-інтернату 78,9%. До четвертої групи ми відносимо дітей з багатодітних та неблагополучних родин, що становлять 10,5%.

Особливості соціальної ситуації розвитку вихованців шкіл-інтернатів спричинюють порушення розвитку дітей та значно впливають на мотивацію учіння. Рівні мотивації учіння, що переважають у чотирьох групах дітей, ми визначили за двома класифікаційними основами: тип соціальної ситуації та рівень мотивації учіння (чотири градації: низький рівень мотивації учіння; середньо-низький; середньо-високий; високий). Результати дослідження оброблено за критерієм для двох незалежних вибірок χ^2 -Пірсона. Застосування параметричного критерію уможливило визначення

відмінностей у проявах рівня мотивації учіння молодших школярів залежно від типу соціальної ситуації розвитку.

Отримані емпіричні результати засвідчили статистично значущі відмінності в проявах мотивацій учіння дітей молодшого шкільного віку, що належать до різних груп типів депривації сімейної взаємодії ($\chi_{\text{емп}}^2=54,92$; $v=9$; $p \leq 0,01$). Ми з'ясували, що всі визначені категорії дітей, що виховувались у різних за типом соціальних ситуаціях розвитку, значно відрізнялися кількісною представленістю показників рівня мотивації учіння

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на вибірках дітей-сиріт та дітей з багатодітних родин, виявив кращі позиції перших ($p \leq 0,01$): діти-сиріти частіше демонстрували середні та високі показники рівня мотивації учіння. За цими показниками діти-сироти позитивно відрізняються від дітей – відмовників ($p \leq 0,001$) та дітей, позбавлених батьківської опіки ($p \leq 0,001$).

Як показали результати дослідження, кількість молодших школярів з низьким рівнем мотивації учіння, у цілому, складала 18,6 %. Серед них найбільше дітей-відмовників (9,3 %). Діти-відмовники на рівні статистичної значимості відрізнялися більшою представленістю показників низького рівня мотивації учіння, від дітей – сиріт ($\chi_{\text{емп}}^2=32,14$; $v=3$; $p \leq 0,001$) та також від дітей позбавлених батьківської опіки і дітей із багатодітних та неблагополучних родин ($\chi_{\text{емп}}^2=8,3$; $v=3$; $p \leq 0,05$).

Кількість учнів з середньо-низьким рівнем мотивації учіння в групі дітей, вихованців інтернатного закладу, у цілому становить 49,9 %. Серед молодших школярів з різним типом деприваційного досвіду найбільше дітей, позбавлених батьківської опіки (22,1 %) та дітей-відмовників (15,2 %).

Під час дослідження ми з'ясували, що діти, позбавлені батьківської опіки, на рівні статистичної значимості за показником усіх рівнів мотивації учіння не відрізнялися від дітей-відмовників ($\chi_{\text{емп}}^2=5,61$; $v=3$; $p \geq 0,1$), які продемонстрували показники низького та середньо-низького рівня мотивації учіння. Діти із багатодітних та неблагополучних родин поступилися у показниках середньо-низького рівня мотивації учіння молодшим школярам, позбавлених батьківської опіки ($\chi_{\text{емп}}^2=9,4$; $v=3$; $p \leq 0,05$).

Кількість учнів з середньо-високим рівнем мотивації учіння у групі дітей, вихованців школи-інтернату, у цілому становить 23,3 %. Серед них найбільше дітей-сиріт (16,3 %). Діти-сироти більше, ніж діти із багатодітних та неблагополучних родин, виявляють високий та середньо-високий рівні мотивації учіння на рівні статистичної значимості ($\chi_{\text{емп}}^2=12,61$; $v=3$; $p \leq 0,01$). Кількість учнів з високим рівнем мотивації учіння у групі дітей, вихованців інтернатного закладу, у цілому становить 8,2 %. Серед них найбільше дітей-сиріт (5,8 %). Діти-сироти більше, ніж діти, позбавлені батьківської опіки, продемонстрували середньо-високий рівень мотивації учіння на рівні статистичної значимості ($\chi_{\text{емп}}^2=30,49$; $v=3$; $p \leq 0,001$).

Отже, дослідження зв'язку особливостей типу соціальної ситуації розвитку молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату із різним співвідношенням рівнів прояву мотивації учіння дає підстави стверджувати, що специфіка соціальної ситуації розвитку вихованців інтернатного закладу зумовлює індивідуальні відмінності прояву мотивації учіння в учбовій діяльності молодших школярів. Аналіз отриманих результатів уможливило визначення категорій найбільш і найменш мотивованих дітей, що представлені у такій послідовності: діти-сироти, діти з багатодітних та неблагополучних сімей, діти позбавлені батьківської опіки та діти-відмовники. Не виявлено відмінностей між дітьми-відмовниками та дітьми, що позбавлені батьківської опіки.

Таким чином, вихованцям школи-інтернату притаманні відмінності, детерміновані різнотиповістю їхнього деприваційного досвіду, однак, існує низка основних чинників, що значно впливають на розвиток мотиваційної сфери всіх категорій вихованців інтернату. Під час дослідження ми виділили такі основні чинники, які негативно

впливають на особистісний розвиток усіх представлених груп дітей і є загальними для всіх вихованців інтернатного закладу з різним типом дериваційного досвіду: переживання психотравмуючих ситуацій, що активізують стан тривоги й самопоглинання й різко знижують розвиток пізнавальної активності та когнітивної сфери особистості дитини; амбівалентне ставлення до однолітків і дорослих, порушення міжособистісних зв'язків, прихильностей і механізмів ідентифікації, що негативно впливає на розвиток мотиваційної сфери дитини; відсутність індивідуальної допомоги та продуктивної співпраці з однолітками й дорослими в оволодінні різними видами діяльності та неуспішність дитини в учбовій діяльності.

Н.В. Корольова

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Стан здоров'я підростаючого покоління – найважливіший показник благополуччя суспільства і держави. Збереження та зміцнення здоров'я тих, хто навчається проголошено одним із стратегічних орієнтирів модернізації української освіти. Здоров'язбереження стало атрибутом освітнього процесу у професійних навчальних закладах. Воно проявляється у використанні здоров'язберігаючих технологій, організації здоров'язберігаючого середовища, спільній діяльності педагогів, медичних працівників, психологів, націленій на формування культури здоров'я тих, хто навчається. Серед чинників ризику здоров'я студентів можна виділити наступні: стресова педагогічна тактика; недотримання фізіологічних і гігієнічних вимог до організації навчального процесу; провали в існуючій системі фізичного виховання; інтенсифікація навчального процесу; відсутність системної роботи по формуванню здорового способу життя. Все це приводить до виникнення у студентів втому, перевтоми. Саме перевтома створює передумови розвитку гострих і хронічних порушень здоров'я, розвитку нервових, психосоматичних і інших захворювань. Тому основним і важливим завданням педагогічного колективу є формування у студентів потреби по збереженню і зміцненню здоров'я. Для реалізації цього напряму в педагогічній діяльності застосовуються здоров'язберігаючі технології.

Здоров'язберігаючі технології – це система, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (Н. Михайлова). У цю систему входить: використання даних моніторингу стану здоров'я студентів, що проводяться медичними працівниками, і власних спостережень у процесі реалізації освітньої технології, її корекція відповідно до наявних даних. Облік особливостей вікового розвитку студентів і розробка освітньої стратегії, відповідної особливостям пам'яті, мислення, темпераменту студентів. Створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології.

Слід зазначити, що всі здоров'язберігаючі технології, які застосовуються в навчально-виховному процесі, можна розділити на три основні групи: 1) технології, що забезпечують гігієнічно оптимальні умови освітнього процесу; 2) технології оптимальної організації навчального процесу та фізичної активності студентів; 3) різноманітні психолого-педагогічні технології, які використовують на заняттях і в позаурочній діяльності педагогами і кураторами.

Спостереження показують, що використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі дозволяє студентам більш успішно адаптуватися в освітньому та соціальному просторі, розкрити свої творчі здібності, а педагогу ефективно проводити профілактику асоціальної поведінки.

Одним із напрямків в діяльності по зміцненню здоров'я є організація і проведення фізкультурно-оздоровчих заходів. Це – фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, динамічні зміни, які розрізняють за ступенем впливу на певні групи м'язів і за формою

проведення. Наступний напрямок – це правильне харчування. Правильне харчування передбачає регулярність. Студент повинен знати, що протягом дня потрібно вживати їжу чотири рази, бажано в один і той же час. Поряд з екологічними, соціальними і спадковими факторами формування цих захворювань сприяє велика психоемоційний напруга, пов'язана з умовами життя і навчання, труднощі організації здоров'язберігаючого навчання студентів. Для усунення психоемоційного напруження рекомендується використовувати психотерапевтичні методи такі, як метод пісочної терапії, музикотерапія, бібліотерапія, ароматерапія.

Таким чином, здоров'язберігаючі освітні технології навчання повинні забезпечити можливість збереження здоров'я студентів за період навчання у вищій школі, сформувати у них необхідні знання, вміння та навички щодо ведення здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання у повсякденному житті.

И.А. Кочарян

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков
**КОРРЕКЦИЯ И НАСТРОЙКА СИСТЕМЫ ЭССЕНЦИАЛЬНОЙ
САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

С развитием новых социальных технологий манипуляции сознанием (технологии умной толпы, флэшмобы, социальные сети и пр.) перед человеком появляется все больше соблазнов отказать от самореализации и вовлечься в непознанный и привлекательный мир суррогатного решения многих личностных проблем (собственной нужности кому-либо, востребованности в социуме, одиночества, власти и др.). При этом, если психика рядового человека еще не сформировала механизмы, достаточные для эффективного противостояния и конструктивной переработки подобных влияний, то и общество в целом рискует перейти к деструктивным формам своего функционирования – затяжному социальному конфликту. В этой связи коррекция и совершенствование эссенциальной саморегуляции человека, позволяющей ему более эффективно реализовать свой сущностный потенциал и быть счастливым вне суррогатных соблазнов, рассматривается нами не только как индивидуальное преодоление искаженных форм самоактуализации, но и как профилактика инфернальных тенденций общества.

Так, З. Фрейд считал, что в человеке есть врожденное деструктивное влечение к смерти – Танатос. Столкнувшись с ужасами трагических событий начала XX в., он полагал, что этим влечением объясняется непреодолимая тяга человека к саморазрушению и смерти (Фрейд З., 2006). Для К.Роджерса природа человека заключалась вовсе не в деструктивной сущности Танатоса, а, наоборот, в стремлении к любви и созиданию. Все отвратительные и мерзкие деяния человека, как он считал, происходят по причине искажения этого светлого творческого стремления к самоактуализации (Роджерс К., 1997).

Мы предлагаем работать с инфернальным образованием в психике, появившемся в результате такого искажения – внутренним демоном человека. Именно этот внутренний демон теперь искушает нас свернуть со сложного пути самореализации (Кочарян И.А., 2012).

Эволюция всегда требовала от природы оптимизации имеющихся в ее распоряжении ресурсов в беспощадной борьбе видов за существование. Таким образом, предельное раскрытие своего потенциала, саморазвитие и стремление преодолевать трудности стало главным принципом и человека. Для решения этой задачи психика создает особую систему саморегуляции, которая и обеспечит самореализацию и развитие личности.

Самоактуализация и счастье тесно переплелись друг с другом. Истинная радость стала побочным продуктом самоактуализации (Кочарян И.А., 2010). У человека не остается иного способа чтобы быть счастливым кроме саморазвития. Например, если ты умный, то и должен решать соответствующие твоим способностям задачи, даже чуть-

чуть сложнее для развития. Тогда ты будешь себя уважать и ценить. И это уже первый шагочек к счастью.

Всего таких шагов три: самоуважение, преодоление препятствий и принятие новой лучшей реальности.

Как показывает практика, эту новую лучшую реальность способны принять далеко не все. Сколько предрассудков может быть в нашей голове: «я слишком много радуюсь, значит скоро буду плакать», подобно не поверившему своему счастью шахматисту бессмертного романа Ильфа и Петрова «12 стульев»: «гроссмейстер пожертвовал ферзя – нужно сдаваться».

Мы предлагаем формировать необходимые для успеха навыки:

- распознавать свои истинные потребности и ставить перед собой реальные цели;
- жить в согласии с собой;
- достойно выходить из трудных ситуаций;
- уметь выжидать и делать свой шаг только в нужный момент;
- ценить жизнь и настойчиво двигаться к цели;
- распознавать отвлекающие искушения и совершать зрелый выбор.

«Что-то я устал. Может, уже хватит работать на сегодня!» – это звучит голос искажения или истинный?!

Все эти навыки – наши ресурсы, развивающиеся в системе одновременно, могут быть неоднократно улучшены.

Развитые по отдельности без системы они работают против нас. Тогда мы теряем свободу и поддаемся внешнему управлению, хотя, порой, и остаемся уверены в том, что «у меня все под контролем», «я решаю», «это мои цели», «я босс».

В процессе психотерапевтической практики мы все больше убеждались, что проблемы абсолютного большинства клиентов (клинически здоровых) состоят в том, что их система саморегуляции функционирует неконструктивно. Они:

- неправильно переживают (накручивают себя, придумывают лишние заботы, проблемы и чувства; или, наоборот, боятся эмоций и ограничивают их, предохраняя себя не только от негатива, но и теряя способность полноценно радоваться);

- неэффективно пользуются телесностью (ранний травматический опыт откладывается на теле в виде хронически напряженных или «рыхлых» мышечных участков и, накапливаясь, меняет энергетику организма, ограничивает его функциональные возможности, способствует психосоматике);

- неконструктивно общаются (не точно принимая и передавая послания, человек искажает внутреннюю картину мира, тем самым сильно ограничивает возможности сделать верные выводы и принимать оптимальные решения);

- непродуктивно выстраивают линию своего поведения (чрезмерно реагируют на некоторые стимулы или, наоборот, слишком сдержаны и пассивны; применяют деструктивные поведенческие стратегии и паттерны).

В результате теряется способность самому избирать свою жизнь и судьбу. Эта проблема решается за счет настройки ресурсов саморегуляции и идентификации внутренней инстанции, вызывающей к тому или иному выбору. Предлагается треугольная система психической саморегуляции (наличие трех функционально-специфических интрапсихических инстанций: «эссенциальное Я», «инфернальное Я» и «Эго»), которая обосновывает совершение судьбоносного выбора с учетом влияния на человека божественных сущностных и демонических посланий.

К сожалению настроить и эффективно отладить свою психику самостоятельно и по книжкам весьма затруднительно. Коррекция и настройка системы эссенциальной саморегуляции предполагает подбор оптимального для клиента сочетания индивидуальных, групповых и виртуальных занятий, что и позволит достичь максимум успехов вне зависимости от его местопроживания и занятости.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕВУШКАМИ С СИНДРОМОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ХОЛОДА»

Нарушения партнерских отношений в современных психологических исследованиях представлены как различные феномены, такие как межличностная зависимость (Дж. Уайнхолд), противозависимость (Г. Гиршфильд, О.С. Кочарян, Дж. и Б. Уайнхолд), страх психологической интимности (J. Catlett, R.W. Firestone), токсическая любовь (P. Melody) и т.д. Вместе с тем, в литературе показано (А.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко, И.А. Бару, Т.С. Асланян, А.Ю. Доценко), что существует некоторое единое понятие, которое пытается охватить все возможные формы проблем в партнерских отношениях. Данное понятие было описано в работах А.С. Кочаряна и соавторов, как синдром / симптомокомплекс «эмоционального холода». Под синдромом «эмоционального холода» понимаются трудности в установлении и поддержании отношений психологической интимности.

Данный феномен является синдромом / симптомокомплексом поскольку включает в себя различные составляющие, например, к элементам структуры синдрома «эмоционального холода» относятся: слияние, близость, сепарация (И.А. Бару). Триангулярная эмоциональная структура синдрома состоит из «эмоциональности», «псевдоэмоциональности» и самого «эмоционального холода» (А.С. Кочарян, Н.А. Терещенко). Были исследованы четыре типа структурной организации синдрома: зависимый, контрзависимый, амбивалентный, нормативный или диффузный (Т.С. Асланян). Вместе с тем, особенности формирования и развития личности с синдромом «эмоционального холода» ранее не рассматривались.

В настоящем исследовании анализируется один из аспектов развития девушек с синдромом «эмоционального холода», а именно особенности ранних воспоминаний. В исследовании приняло участие 156 девушек от 18 до 24 лет, студентки 3го и 4го курсов высших учебных заведений г. Харькова. В качестве методов исследования была использована методика анализа ранних воспоминаний (W.R. Rule), угловой критерий Фишера.

В результате были получены следующие данные: для девушек с синдромом «эмоционального холода» характерны воспоминания связанные с одиночеством, болезнью/травмой, переживанием страха и обиды. Общая эмоциональная окраска воспоминаний негативная. Для девушек без синдрома «эмоционального холода» характерно участие мамы в воспоминаниях, рассказы о своих достижениях и победах, наличие подруг, общение с бабушками и дедушками, а также первый опыт общения с мальчиками (первый поцелуй и влюбленность) и переживание радости.

Результаты исследования могут быть применены в психокоррекционной работе с девушками с синдромом «эмоционального холода», которая должна учитывать, что именно характер терапевтических отношений может позволить девушке сначала в рамках психотерапевтического контакта преодолеть «эмоциональный холод», выстроить определенную субъективную модель «хорошего контакта», а затем перенести полученный опыт в реальную жизнь. Безусловно, клиент-центрированный подход предъявляет повышенные требования к личности психотерапевта и к его способности быть в контакте с чувствами и чувствами клиента, что накладывает определенные ограничения. Однако, по-видимому, именно этот подход имеет наибольший потенциал при работе с синдромом «эмоционального холода», т.к. без заданных четких ориентиров, не погружаясь в интеллектуальные казуистические интерпретации и не подстраиваясь под шаблонные техники, человек учится любить и быть любимым, находясь в очень близких, доверительных отношениях, называемых психотерапией.

Описанные в клиент-центрированной психотерапии факторы помогающего

поведення, такі як емпатія, конгруентність, емоціональне прийняття, представляються найбільш підходящими для роботи з девушками з синдромом «емоціонального холода», т.к. способують «погруженню» девушек в мир емоцій і навчають полагатися на власні почуття і емоції в міжличностному общенні.

Л.М. Лисенко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Розвинений емоційний інтелект породжує вміння володіти собою, дозволяє управляти своїми емоціями і грамотно організовувати взаємодію з людьми. Емоційний інтелект об'єднує в собі здатності особистості до ефективного спілкування.

Дослідження емоційного інтелекту з'явилися в наукових статтях на початку 90-х років ХХ сторіччя. На сьогоднішній день розроблено цілий ряд моделей емоційного інтелекту (Р.Бар-Он, Д.Гоулман, Д.Карузо, Д.В.Люсін, Дж.Мейер, П.Селовеї, та ін.), проведено дослідження його впливу на успішність в окремих видах діяльності (С.П.Деревянко, І.Є.Сгоров, А.С.Петровська та ін.), докладно обговорюється структура та методи вивчення емоційного інтелекту (І.Н.Андреева, Т.П.Березовська, О.І. Власова, Н.В.Коврига, Д.В.Люсін, М.А.Мануйлова, Е.Л. Носенко, І. В.Плужников, В.Д. Шадріков та ін.).

Основна ідея Д. Гоулмана така: існують різні види інтелекту, в тому числі емоційного, який може допомогти людині в різних сферах життя. З точки зору вченого, це інший спосіб бути розумним, що виражається в тому, як людина ставиться до себе і вибудовує взаємини з іншими. Автор виділяє чотири основних складових емоційного інтелекту: самосвідомість (self-awareness), самоконтроль (self-management), емпатія (empathy) і навички відносин (relationship skills). Людина, яка має високий рівень (емоційного інтелекту) приємна у спілкуванні, намагається уникати конфліктних ситуацій, самодостатня і незалежна, реалістично оцінює свої здібності. Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційний інтелект – це комплекс навиків і здібностей в області розуміння, розпізнавання своїх і чужих відчуттів чи емоцій, а також в області контролю чи управління своїми переживаннями і почуттями інших людей (Гоулман Д., 2008).

Термін «емоційний інтелект» вперше використали американські психологи П. Селовеї і Дж. Мейер для позначення особливого комплексу психічних властивостей, таких, як уміння розбиратися у власних почуттях, вміння регулювати власні емоції та емоції інших. П. Селовеї, Дж. Мейер та Д. Карузо виходять з розуміння емоційного інтелекту як здатності сприймати, оцінювати і виражати емоції, розуміти їх і користуватися ними для особистісного зростання. Емоційний інтелект, на думку Дж. Мейера, П. Селовея і Д. Карузо включає 4 складові: 1) сприйняття та ідентифікація емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3) здатність розуміти, що виражає та або інша емоція, аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання і покращення міжособових відносин (Вайсбах Х., 1998).

Одним з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту був Д.В. Люсін, що представив двокомпонентну теорію цього феномену разом з М.О. Манойловою. Емоційний інтелект, за Д.В. Люсіном, визначається як здібність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини; ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію випробовує він сам або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, передусім, приглушати досить сильні емоції; здатна контролювати зовнішнє вираження

емоцій; при необхідності викликати ту або іншу емоцію (Люсін Д.В., 2004).

І.М. Андреева виділяє наступні структурні компоненти емоційного інтелекту і визначає їх значення в процесі міжособистісної взаємодії: 1) розпізнавання власних емоцій; 2) самоконтроль; 3) розуміння емоцій, емпатія; 4) самомотивація. Таким чином, емоційний інтелект являє собою сукупність емоційних і соціальних здібностей, таких, як здатність до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою і самомотивації. Всі структурні компоненти емоційного інтелекту взаємопов'язані та їх тісна взаємозалежність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії (Андреева І.М., 2007).

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху в зв'язку з дослідженнями І.Ф. Аршави, О.І. Власової, С.П. Дерев'янка, Н.В. Ковриги, Е.Л. Носенко. Специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е.Л. Носенко. Емоційний інтелект розглядається у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації (визначення) психічного. Так, якщо розмежувати «внутрішнє» і «зовнішнє» у феномені емоційного інтелекту, то, на думку Е.Л. Носенко та Н.В. Ковриги, можна говорити про його інтелектуальну складову як про внутрішню, а про емоційну, як про зовнішню. Уявлення людини про адекватність тієї чи іншої форми поведінки, те, що визначає вибір конкретної форми поведінки з декількох можливих альтернатив, можна вважати внутрішньою в емоційному інтелекті, а самі характеристики протікання емоційної поведінки (його зміст, кількісні та якісні характеристики) – зовнішньою. Емоційний інтелект не тільки відображає певний аспект внутрішнього світу людини, але й породжує конкретні форми розумної зовнішньої поведінки (Коврига Н.В., Носенко Е.Л., 2003).

Розвиток емоційного інтелекту – це розвиток здібностей і навиків усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоцій інших людей, управління своїми емоціями і емоціями інших людей і уміння на цій основі будувати конструктивну взаємодію.

Розвиток емоційного інтелекту дозволяє людині за масою негативних емоцій виявити їх причину (конфлікт декількох переконань), після чого спокійно оцінити ситуацію і відреагувати на неї розумно, з розсудливістю, а не під впливом бурхливого виру емоцій. Перший спосіб на шляху розвитку – це усвідомлення своїх емоцій і знаходження тих тригерів, «пускових кнопок», що запускають емоції, які можуть володіти людиною. Як тільки людина виявила свої власні тригери, що запускають неприємні емоції, вона може шукати спосіб реагувати інакше, змінюватися. Другий спосіб – спостереження за емоційним станом оточуючих людей і розвиток навичку по вербальних і невербальних ознаках визначити, яку емоцію відчуває співрозмовник. Третій спосіб – управління своїми емоціями. Єдиний спосіб управління, яким людина володіє досконало, – це придушення своїх емоцій. Проте емоції неможливо подавити назавсім, вони або прорвуться в іншій ситуації, або відіб'ються на фізичному стані. Четвертий спосіб – управління емоціями інших людей. Сюди входить цілий комплекс навиків, пов'язаний з умінням заспокоїти іншу людину, якщо та сильно розсерджена, боїться або якщо людина вчиться виражати свої емоції, і поступово цей навик стає звичним, то їй набагато легше зберігати самовладання в стресових ситуаціях або, якщо вона відстоює свої позиції. Сенс розвитку емоційного інтелекту – вибудовувати відносини в будь-яких умовах.

Можна зробити висновок, що емоційний інтелект це здатність усвідомлювати, розуміти, використовувати емоції і управляти ними, а також на основі цих умінь ефективно взаємодіяти з іншими людьми. З розвитком емоційного інтелекту підвищується усвідомленість фундаментальних емоцій і, таким чином, усвідомленість поведінки.

ЦЕЛОСТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Актуальность целостного, системного изучения свойств личности и их проявлений у детей в семьях военнослужащих определяется социально-экономическими преобразованиями, которые повлекли за собой изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций, ухудшение психологического климата в семье кадрового офицера. Учитывая значительное влияние негативных тенденций семейных проблем на служебную деятельность офицера, вопросы социально-психологической защиты военнослужащих и членов их семей становятся не менее актуальными. Изучение проявлений личностных особенностей ребенка в семье кадрового военнослужащего, несомненно, имеет как научное, так и практическое значение, поскольку такого рода проявления оказывают принципиальное влияние на личностную самореализацию и психическое развитие ребенка.

Специфические условия жизнедеятельности семьи кадрового военного, личностные особенности родителей военнослужащих, их супружеские взаимоотношения и отношение к ребенку детерминируют проявления личностных свойств детей в семьях профессиональных военнослужащих. В психологической науке накоплено немало данных, свидетельствующих о выраженности индивидуальных свойств субъекта, представленных в концепциях различных психологических теорий и школ: половозрастных, социальных; особенностей мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сфер, а также таких личностных характеристик, как экстраверсия-интроверсия, экстернальность-интернальность, типы саморегуляции психической активности, конкретность-абстрактность, пассивность-активность, агрессивность-доброжелательность, тревожность, адаптивность, властность и т.д. (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А. Бандура, Л. Берковиц, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Н.В. Имедадзе, А.И. Крупнов, Х. Луккерт, В.И. Мясищев, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, С. Салливан, Д.И. Фельдштейн, Х. Хекхаузен). Вместе с тем, несмотря на большое количество работ, выполненных в ключе исследуемой проблемы, особенности личностных проявлений ребенка в семьях профессиональных военнослужащих с учетом экстремальных условий жизнедеятельности семей военных изучены недостаточно.

А.А. Бодалев, В.В. Столин (1983, 1989) обращают внимание на три основные группы детерминант, оказывающих влияние на личностные черты ребенка: объективное воздействие родителей, формирование личности, особенности общения и взаимоотношений в семье. Существенное влияние на становление личности ребенка из семьи военнослужащего оказывает мезо- и микросреда жизнедеятельности ребенка, характеризующаяся, как правило:

- психологической (эмоциональной) напряженностью;
- нестабильностью;
- авторитарностью со стороны отца-офицера;
- дефицитарностью общения, прежде всего, с отцом-военнослужащим;
- пространственной удаленностью и обособленностью жизнедеятельности.

В тоже время специфика ратного труда, связанная с применением вооруженного насилия формирует у военнослужащих социально-типические качества и свойства, характерные для военной профессии: дисциплинированность, исполнительность, законопослушность, организаторские способности, мужество, ответственность, волевые качества, военно-социальные знания, широкий военно-теоретический кругозор и др.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что индивидуально-типические особенности детей в семье кадрового офицера определяются структурой внутрисемейных отношений. Анализ влияния личностных особенностей родителей, их супружеских отношений в семьях профессиональных военнослужащих является

перспективним в виявленні взаємозв'язей с проявленням личностных свойств изучаемой социальной группы.

С. Д. Максименко

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПРОГНОЗУВАННЯ ТА ВНУТРІШНІ ЛІНІЇ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Науково обґрунтоване, виважене передбачення подальшого розвитку особистості дитини – питання, яке так чи інакше постає перед фахівцем у галузі практичної вікової психології. Оскільки в межах наукової психології означена проблема майже не розглядається, спеціаліст-практик мусить щоразу створювати власну концепцію майбутнього розвитку клієнта, яка містить у собі справжній конгломерат окремих положень різних теорій, власного досвіду та емпіричних психодіагностичних даних, зібраних під час роботи з індивідом.

Ще Л. Виготський у роботі «Діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства», визнавав *прогноз подальшого розвитку дитини* основним завданням вікового психологічного консультування. Відтоді ця проблема не вивчалась як наукова, хоча не можна сказати, що вона була неактуальною. Ми вважаємо, що основна причина браку уваги до проблеми наукового прогнозу та визначення ліній психічного розвитку особистості зумовлена загальним кризовим станом теоретичного знання в галузі психології особистості та її розвитку.

Мета статті – здійснити методологічний аналіз прогнозування психічного розвитку особистості, зокрема виявити внутрішні лінії розвитку її психічного здоров'я.

Розмаїття теоретичних схем, кожна з яких претендує на істинність, багатозначність понять, термінів, і, головне, продовження панування у психології преформістських і епігенетичних уявлень, в основі яких – погляди на розвиток як на просте розгортання вже наявних таємничих підвалин – усе це, а також явна спекулятивність окремих побудов, що відображають власні уявлення дослідника, які не мають жодного стосунку до дійсності, унеможливує серйозну роботу в галузі прогнозування. Є підстави для того, щоб принаймні поставити проблему наукового прогнозування в галузі психології розвитку особистості. Ці підстави надає передусім генетична психологія. Розуміючи зазначену галузь знання як систему поглядів, що зумовлюють формування уявлень про психіку як таку, що розвивається, ми вже визначаємо предмет дослідження: виникнення психічних явищ, їх трансформації, становлення в життєвих процесах, особливості функціонування та відновлення після їх розладів дієвих функцій. Інакше кажучи, генетична психологія покликана вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі виявлення перспектив і (або) проєктів розвитку. Саме створення перспектив (проєктів) становить органічну складову процесу дослідження.

Таким чином, генетична психологія (і генетико-модельючий метод як її істинна основа) є галуззю психологічного знання, яка може забезпечити прогнозування та лінію психічного розвитку особистості, але лише за умови реалізації ідеографічного підходу (у вітчизняній психології цьому термінові відповідає вираз «клінічний підхід»).

Визначення того факту, що прогнозування є обов'язково притаманним і всезагальним чинником життя особистості, дуже важливе для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. Передусім необхідно, з одного боку, досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості, з іншого – враховувати, що побудова прогнозу психічного розвитку особистості обов'язково має ґрунтуватися на тому факті, що об'єктивності, експлікації різноманітних можливостей зростаючої особистості, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків, які репрезентують її спеціальні та загальні здібності в той чи інший сензитивний період.

У цій статті ми можемо визначити лише деякі аспекти, що актуалізуються у зв'язку

із завданням прогнозування психічного розвитку особистості.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Історія виховання є показником того, як «уростає» у культуру певний суб'єкт, що стає для нього природним і комфортним. Іншими словами, ця історія розкриє витoki і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості.

Предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її складові. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі, оскільки вона так не існує. А саме, здібність існує не лише поруч з іншими здібностями, а й з особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості в науковій психології. Ми маємо на увазі душевні якості людини.

Водночас цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звертання уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Тут дуже багато проблем. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм «не поталанило», мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася з цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г. Костюк зазначав, що навчання впливає навіть на анатомо-фізіологічні задатки людини, але яким чином, він не пояснював, а досліджень, звісно, не проводилось.

Найскладніша проблема прогнозування, на нашу думку, зосереджується у площині «особистість – соціальне оточення». Щодо цього можемо лише зазначити, що задана площа завдань прогнозування дає змогу зовсім по-іншому побачити цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток тих чи тих психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми. Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є ні чим іншим, як системою взаємодії дитини з дорослим, який фактично підказує подальший рух.

Ми можемо висвітлити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім слід окреслити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі – становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а і як систему її єдності з соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними власними особливостями – з іншого. Суттєвим і завершальним компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя. Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені на належному рівні й прогностична функція не актуалізована.

О.А. Малихіна

Бердянський державний педагогічний університет, м.Бердянськ

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ САМОПОВАГИ

Проблему самоповаги психологи з повним правом відносять до однієї із найскладніших в психології, пояснюючи це, з одного боку, надзвичайною актуальністю, а з іншого – складністю для вивчення.

Слід зазначити, що охопити навіть на рівні теоретичного аналізу всі аспекти самоповаги надзвичайно складно, і стан проблеми на сьогоднішній день не дозволяє чітко і однозначно визначити дане поняття. По-перше, відсутня загальноприйнята і усталена термінологічна традиція. Для позначення компонента самосвідомості, пов'язаного зі ставленням до себе, автори використовують різні терміни. Більшість авторів описують самоповагу в співвідношенні з родинними термінами, а саме: з

самовідношенням (self-regard) з самоприйняттям (self-acceptance) і з любов'ю до себе (self-love) з почуттям компетентності (sense of competence), і з самооцінкою (self-concept). По-друге, в поняття самоповага залежно від дослідницьких орієнтацій вкладається різний психологічний зміст і, власне, в літературі відсутній термін, який здатний найбільш повно відбити психологічний зміст цього поняття.

Значний інтерес до дослідження компонента самосвідомості, пов'язаного зі ставленням до себе виник у другій половині ХХ сторіччя. Самоповага розглядалася науковцями як похідне від сукупності окремих самооцінок, загальний знаменник, підсумкове вимірювання, що виражає міру прийняття чи неприйняття людиною самого себе. Судити про людину за окремими самооцінками, не знаючи системи її особистих цінностей, того, які саме якості чи сфери діяльності є для неї основними, неможливо. Саме тому узагальнена і відносно стійка самооцінка і є предметом психологічного аналізу в більшості досліджень. Принципово важливим виявляється питання, як, на якій підставі окрема самооцінка інтегрується в загальне позитивне або негативне ставлення індивіда до себе.

У зарубіжних наукових джерелах виділяються п'ять основних підходів до розуміння самоповаги, як глобальної самооцінки та її структури.

1. Самоповага – як сума окремих самооцінок, пов'язаних з різними аспектами Я-концепції (Coopersmith S., 1967).

2. Самоповага – як інтегральна самооцінка окремих аспектів, визначених за їхньою суб'єктивною значимістю (Rosenberg M., Kaplan H., 1982).

3. Самоповага – як ієрархічна структура, що включає окремі самооцінки, інтегровані за сферами особистісних проявів і в комплексі складають узагальнене "Я", яке знаходиться зверху ієрархії (Wells L., Marvell G., 1976).

4. Самоповага – розуміється як самостійна змінна, що має свою особливу природу та розглядається як своєрідна особистісна риса, що мало змінюється від ситуації до ситуації і навіть від віку до віку. В основі стійкості самоповаги лежать два основних внутрішніх мотива: мотив самоповаги та потреба в постійності образу (Rosenberg M. 1979). Мотив самоповаги визначається як "особиста потреба" зробити максимальними переживання позитивних і мінімальним негативних установок по відношенню до себе (Kaplan H., 1980).

5. Самоповага – як почуття людини до самої себе, що включає переживання різного змісту (любов до себе, самоприйняття тощо). Самоприйняття – прийняття себе в цілому, незалежно від своїх властивостей і переваг, а також самооцінок – ставлення до себе як носія певних властивостей і достоїнств. Самоприйняття та самооцінка розглядаються як два аспекти самоставлення, що поділяються на дві підсистеми: самооцінну і емоційну. (Rogers C., 1961).

У сучасній психології найбільш розробленою є концепція самоставлення, що запропонована В. Століним. Традиційно самоставлення розглядалося через порівняння себе і своїх якостей з деякою нормою, то в даній концепції ставлення до себе не є ні наслідком знання про себе, ні реакцією на певні аспекти образу "Я". Навпаки, і знання про себе і самоставлення є наслідком одних і тих же загальних причин, що лежать поза суб'єктом, в полі його діяльності. Природа самовідносини не замикається внутрішнім простором особистості, а через мотиви зв'язується з реальною життєдіяльністю людини. Згідно з результатами досліджень В. Століна, в основі самоставлення лежать три емоційних виміра: самоповага, аутоемпатія і близькість до себе (самоінтерес), які за рахунок адитивності цієї структури інтегруються в загальне почуття позитивного чи негативного ставлення до себе (Столін В.В., 1983).

Прояви самоставлення Р. Шакуров (Шакуров Р.Х., 1966) називає стійкими почуттями і включає до їх складу почуття честі, почуття власної гідності та самоповагу, а С. Тищенко (Тищенко С.П., 1983) відносить до емоційно-ціннісного ставлення гордість, почуття власної гідності, самоповагу, впевненість чи неупевненість.

Незважаючи на відмінності у підходах вказаних авторів до трактування змісту родового поняття, спільним є включення до його складу самоповаги як обов'язкового.

Спостерігаються розбіжності і у поглядах на самоповагу з позицій її визначальної психологічної категорії. І. Кон (Кон І.С., 1984) пропонує розглядати самоповагу як соціальну установку, підсумковий вимір "Я", що виражає міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, І. Чеснокова (Чеснокова І.І., 1977), В. М'яшищев (М'яшищев В.М., 1995) використовують категорію ставлення, О. Леонтьєв (Леонтьєв О.М. 1977) — почуття, що є наслідком специфічного узагальнення емоцій. У своєму дослідженні для з'ясування суті феномену самоповаги ми скористалися категорією *ставлення*, вважаючи її у найбільшій мірі продуктивною завдяки таким характеристикам як цілісність, вибірковість, у більшій чи меншій мірі усвідомленість, емоційна наповненість. А така якість ставлень як їх здатність набувати яскравої вираженості, значущості і перетворюватися у стійкі, дає підставу вважати шанобливе ставлення до себе властивістю особистості.

Будова і суть самостосунків можуть бути розкриті лише в контексті реальних життєвих відносин суб'єкта і його діяльності, за якими стоять мотиви, пов'язані з самореалізацією суб'єкта як особистості. При цьому прояв сенсу "Я" здійснюється двома способами – самооцінкою і емоційно-ціннісним ставленням. Самооцінка виявляється в почутті компетентності або почутті ефективності. В якості емоції, самоставлення постає як самоповага, аутосимпатія, почуття власної гідності, цінності себе. У самооцінці підставою оцінки якого-небудь судження є інші люди. У емоційно-ціннісному ставленні (самоповазі) оцінний механізм, що виступає у вигляді операції соціального порівняння та порівняння з нормою, замінюється через відображення відносин та переваги усередині системи "Я-Я" і не має зовнішніх оціночних підстав (відповідно, менше залежить від успіхів і неуспіхів). Ієрархія мотивів і певна соціальна концепція суб'єкта обумовлюють, в кінцевому рахунку, ту конкретну узагальнену форму, в якій сенс "Я" стає представлений суб'єкту. Спираючись на викладені погляди, можна зробити висновок, що самоповага, як глобальна самооцінка відображає узагальнені позитивні або негативні почуття по відношенню до себе та має складну будову. У зв'язку з цим можна виділити два положення, які приймаються більшістю дослідників:

- існують деякі узагальнені самоставлення (самоповага, глобальна самооцінка), що виражають ступінь позитивності суб'єкта до себе;

- узагальнене самоставлення якимось чином інтегрується з окремими самооцінками.

У зазначеному контексті слід відзначити, що теоретичний аналіз всіх психологічних аспектів самоповаги представляється складним та неоднозначним. Самоповага є багатоаспектним психологічним явищем, під яким ми розуміємо емоційну складову самосвідомості та розглядаємо як складне особистісне утворення, в основі якого лежить ціннісне позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і слабких сторін та їх безумовне прийняття, оцінка власних досягнень в різних сферах життя.

О. Є. Малихіна

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

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ: ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕКЛАМИ

Проблема збереження здоров'я та формування здорового способу життя на сучасному етапі розвитку суспільства набуває особливої актуальності у зв'язку із погіршенням екології, зниженням працездатності, зростанням захворюваності, підвищенням рівня наркотизації та алкоголізації населення. Значний прояв даних негативних тенденцій відмічається саме у представників молодого покоління, оскільки на них помітніше впливають чинники, дія яких раніше була меншою: гіподинамія, підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційне перевантаження,

шкідливі звички тощо.

У дослідженнях А. І. Ковальові встановлено специфічні особливості соціалізації сучасної молоді, що зумовлені «трансформацією основних інститутів соціалізації, деформацією ціннісно-нормативного механізму соціальної регуляції та становлення нової системи контролю, дисбалансом організованих і стихійних процесів соціалізації в бік стихійності» (Ковальова А. І., 2003). У зв'язку з цим, на нашу думку, зростає роль засобів масової інформації у процесі соціалізації молоді та їх значення для формування здорового способу життя. Повідомлення, що здійснюються через ЗМІ чинять вплив на мільйони людей у всьому світі. «За своєю природою ці повідомлення є найменш індивідуалізованими. Їх об'єднує те, що вони: передбачаються для широкої публіки; наповнюються смислом для багатьох людей; передаються не безпосередньо, а опосередковано» (Москаленко В. В., 2008). Причому засоби масової інформації мають як негативний, так і позитивний вплив на психіку людини. Так, демонстрація сцен насильства, еротики, жажів, злочинів призводить до нівелювання та легковажного ставлення до людських цінностей, норм моралі, здоров'я та життя. З іншого боку, ЗМІ здатні протистояти цим негативним впливам, вони полегшують процес отримання корисної інформації, спонукають до зміни поведінки, сприяють популяризації здорового способу життя, суспільної моралі.

Особливу роль серед засобів масової інформації відіграє реклама, оскільки вона щоденно та масовано впливає на абсолютну більшість населення. Згідно із сучасними поглядами, реклама є головним комунікативним інструментом, що підкорюється основним моделям теорії комунікацій, відповідно до яких контакти з тисячами рекламних звернень чинять на людину і суспільство кумулятивні ефекти у вигляді передачі та розповсюдження соціальних норм та цінностей (як позитивних, так і негативних). Дослідження таких «вторинних наслідків» дає підставу зробити висновок «про багатомірність соціальної комунікативної функції реклами» (Рассел Д. Т, Лейн У. Р., 2003). Як казав Антуан де Сент-Екзюпері: «Поруч із нормальною педагогікою співіснує безперервний педагогічний вплив незвичайної сили, що називається рекламою». А Р. І. Мокшанцев розглядає рекламу не інакше як «психологічне програмування людей» (Мокшанцев Р. І., 2006). Тому в сучасних умовах доцільно використовувати виховні можливості реклами для формування здорового способу життя у молоді. Найбільший виховний потенціал та широке застосування в цьому плані має соціальна реклама, що виходить за межі економічних завдань, використовується для розв'язання гострих соціальних проблем і спрямована на досягнення більш гармонійних стосунків у суспільстві. Її завдання – формувати моральні, духовні та естетичні цінності, сприяти розвитку здорового способу життя, відвертати дітей і дорослих від шкідливих звичок, підтримувати гармонію у людських та сімейних стосунках.

Соціальна реклама – це різноманітна рекламна продукція, що містить інформацію про соціальні проблеми та явища: насилля у сім'ї, алкоголізм, наркоманію, СНІД, паління, правопорушення, торгівлю людьми, репродуктивне здоров'я, здоровий спосіб життя тощо, яка сприяє обізнаності та формуванню у населення такої поведінки, що буде сприяти розв'язанню та запобіганню цих проблем.

Виховний потенціал соціальної реклами в процесі формування здорового способу життя в молоді може реалізуватися в двох напрямках: тривале, цілеспрямоване та систематичне забезпечення інформацією населення у відповідності із запитам суспільства та формування нових або трансформація наявних моделей поведінки.

В межах першого напрямку соціальна реклама може і повинна здійснювати активне доведення нової інформації, впливати на усвідомлення проблеми особистого здоров'я та шляхи її розв'язання, причому надавати перш за все цікаву інформацію, потрібні знання, орієнтовані на конкретну цільову аудиторію, чітко, стисло, зрозуміло, доступно, образно та емоційно. Вона повинна допомагати молоді правильно орієнтуватися в сучасних

явищах; навчатися диференціювати інформацію за якістю й корисністю; виробляти навички фільтрування інформації. За умови постійності, систематичності і цілеспрямованості інформаційного впливу можна привернути увагу молодих людей до проблеми збереження здоров'я і досягти позитивного впливу. Але в той же час ефективність соціальної реклами зростає лише тоді, коли реклама через формування переконань, світогляду викликає якісні зміни у поведінці людини.

Другий напрям – формування певних моделей поведінки – передбачає вплив на стереотипи поведінки, на вибір способу життя через демонстрацію правильних, бажаних для суспільства форм поведінки, через залучення до реклами відомих осіб (музикантів, артистів, спортсменів, ведучих), лідерів думок, що є об'єктом наслідування для молоді, через переконання. І також інформація та зміст повідомлення повинні подаватися у привабливій формі. Слід пам'ятати, що важливим чинником формування і підтримки позитивних поведінкових моделей є впевненість людини у здатності успішно здійснювати свою поведінку. Тому соціальна реклама через засоби масової інформації повинна використовувати різні технології стимулювання розвитку впевненості у собі, змін у ставленні до того чи іншого соціального явища, наприклад, відеоролики стосовно способу життя, який ведуть молоді люди, друковану продукцію (плакати, буклети, пам'ятки), ідея яких спрямована на формування та підтримку уявлень про життєві цінності.

Також соціальна реклама може бути ефективним інструментом профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Через залучення до створення реклами громадськості, владних структур, спеціалістів-психологів, соціальних педагогів вона може навчати людей прийомом критичного осмислення рекламної інформації та контролювати якість реклами.

Зважаючи на те, що «результатом формування здорового способу життя молоді розглядається його сформованість як складного особистісного інтегрального утворення, що включає позитивну мотивацію до здорового способу життя, наявність знань, вмінь та навичок здорового способу життя, психічні та характерологічні особливості» (Максименко С. Д., 2008), вважаємо, що для його досягнення цілком можливо використовувати виховні можливості соціальної реклами.

A.V. Maliuga

*Kryvyi Rih Pedagogical Institute State institution of higher education
«Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih*

THE CONSTRUCTIVE USE OF TEENAGERS' COMPUTER (GAMING) ADDICTION

The problem of increasing amount of teenagers with additive (dependent) behavior and their immersion in aggressive computer games is becoming worse nowadays. Consequently, a lot of researchers, both domestic (S.H.Vershlovskyy, M.Yu.Hovoruhina, A.Zhychkina, T.Zelinska, O.Z.Kudashkina, O.V.Petrunko, H.Starshenbaum, N.Tokareva, N.Makarenko etc.) and foreign (J.Flanagan, P.Wallace etc.) dedicate their publications to that issue. The authors, who deal with addictive behavior (eg, from computer games) believe that addiction " is a form of a destructive behavior, which is expressed in the desire to escape from reality by changing mental state through the use of certain substances or permanently fixing the attention on a specific subjects or types of activity, accompanied by the development of intensive positive emotions " (Voyskunskiy A.E.). The forms of additive behavior include: gambling, computer addiction, workaholism, anorexia, bulimia, drug and substance inhalation. Game addiction becomes very important in the modern society, because it directly affects a rising level of aggressive behavior among teenagers.

The urgency of this problem for future teachers is obvious. We understand that the effectiveness of prevention in terms of "total computerization" is very low, because it is usually not systematic, not comprehensive. Therefore, there is a need to use the dependence on computer games and virtual reality in favor of a teenager. In other words, spending time in the

virtual reality can be interesting and useful for teenagers. Therefore, we conducted our own research.

The research consisted of three stages. In the first stage we analyzed literature, formed the sample, determined the gender aspect of computer addiction, and conducted a survey. Sample – 70 people aged 10 to 16 years (39 boys and 31 girls). The results of the survey showed that boys are more likely to have game addiction than girls. There are number of reasons for this fact. First of all, it should be noted that video games are generally designed for a male audience. As we can see, in most cases the hero of the game is the man who saves the world, himself or his love. The boy enjoys living the life of his character. All this can be related to the fact that primitive instinct of a conqueror is inherent in men. But jousts and duels are in the past, and computer games successfully fill the lack of adrenaline, risk and other important for men emotions.

As for girls, they play less computer video games not only they have other interests, but also video games, as noted above, are generally designed for a male audience. Because when a person plays a video game, he associates himself with a hero of a game. Heroes of computer games are usually male and due to it women rarely desire to "transform" into the opposite sex. Moreover, it is more difficult for girls to immerse in virtual reality and completely escape from their problems, than for boys. Besides, girls do not see much sense in games. It is very important for a teen how other people see her, her authority in the classroom, popularity. They believe that computer games are not popular, consequently, games cannot make them attractive to other people.

The other our survey was conducted in order to identify those genres of computer games (according to classification of ZhychkinaA., TokarevaN., Makarenko N., 2014) that are the most popular among teenagers. The survey results showed us that this genre is role-playing games. This type of game is very popular among boys as well as among girls. This is easily explained by the fact that in games of this genre people often have an opportunity to create their own character, their appearance, gender, class and choose abilities. Moreover, in the game they can make their own choices, to choose what they will do, their action and behavior. This gives an illusion that they are the same person with their character, they identify themselves with him, completely immerse in the game.

The high level of dependence on computer games among teenagers cannot but cause concern. According to our survey, teenagers aged 13-16 spend approximately 70% of free time playing computer.

In the second stage of our research, we have formed an experimental group with 3 teenagers (plan of experiment with a small n), who are affected computer games and spend playing video games approximately a 6 hours each day. They were offered to try to reduce the attraction for computer games as the only way of organization of free time. The boys' agreement and interest made it possible to introduce such methods of influence:

- 1) The radical method (during a week) in which the contact with the computer is completely banned. During this experiment, we observed a constant nervousness, dissatisfaction of the teenagers. The boys felt a constant need to turn on the computer, find a game on the tablet. We have concluded that radical correction method of game addiction is not effective, because you cannot just abruptly interrupted addicts' contact with his toy. This could trigger so-called "breaking" and nervousness.

- 2) The gradual method (during a week) in which the teenagers every day had to play computer games for 10 – 15 minutes less than the previous day. For this method was created a special diary that the boys had to fill systematically. Especially effective was this method when we used it as some kind of competition between the teenagers. This method is more effective and valid, because a teenager gradually freed from his addiction, getting used to the conditions.

- 3) The substitutional method in which you need to turn the teenager's attention to something equally exciting, interesting and useful. In particular, to go to a sport section, to find a hobby. The method is very effective because it diverts the attention of the teen from the video

games to other things. In order to maximize the positive impact of computer games, we offered boys to find new, interesting computer information to improve their English, communicate through writing or via Skype with native speakers. In particular, we gave teens the following tasks which could be done with the help of educational computer network:

- Correct the mistakes in a letter to a native speaker. For example: «Hi Dr.Wood» instead of «Dear Dr.Wood»;

- Translate the text into Ukrainian. For example: «I dare say you have not had much practice. When I was your age, I always did it for half an hour a day. Why, sometimes, I've believed as many as six impossible things before breakfast. »;

- Write an essay on a given topic. For example: "Teenagers are not children, but not adults yet? Why?"

- Find the meaning of frequently used words: deflation, default, annexation.

In the third stage of our research we re-interviewed the boys studied to determine the dynamics of their relation to the time, which they spend on playing computer games. It should be noted that the subjects decreased their desire for spending their free time playing computer games (time spent on the game decreased from 7-6 hours to 1-1.5), they formed a habit to use the computer for other purposes. In addition, there were improvements in English and increasing interest in the educational process. That research convinced us in the possibility of influence on the switching of attention of teenagers from destructive forms of spending time to developmental. Therefore, we plan to conduct an explanatory work among teachers and teenagers' parents, use the substitutional method in our future career.

Г.І. Меднікова

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННИСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Вивчаючи особливості розвитку особистості в студентському віці, вітчизняні науковці пов'язують даний процес із проходженням студентами ряду криз, серед яких найчастіше виділяють кризу першого курсу, яка пов'язана з адаптацією до умов навчання у вищій школі; кризу другого курсу, яка також визнається адаптаційною й супроводжується зниженням потреби в пізнанні, вираженості навчально-пізнавальних мотивів і пояснюється певною втратою інтересу до навчання; кризу третього курсу, або кризу професійної ідентичності; кризу четвертого курсу, що є кризою апробації, оскільки ініціюється проходженням виробничої практики, у ході якої практично вперше здійснюється апробація професійної компетентності студентів в умовах підвищеної відповідальності; кризу фахової готовності, яка в сучасних умовах може відбуватися не тільки на п'ятому, але й на четвертому курсі (Білецький О.М., 2013; Гошовська Д.Т., 2010; Столярчук О.А., 2010; Хазратова Н.В., 2001).

У ході проведеного нами дослідження ціннісно-смысловой сфери студентів першого, третього й п'ятого курсів прояви кризовості виявлені у представників всіх курсів. На першому курсі визначені ознаки проходження студентами кризи ідентичності, або автентичності, яку ми схильні пов'язувати, перш за все, зі зміною в житті студентів референтної групи. Ознаками проходження кризи третього курсу виявилися відсутність в структурі ціннісних орієнтацій студентів протиріччя між цінностями більш низького та більш високих рівнів, відсутність цінностей, що характеризуються полівалентністю й відображають автентичність особистості. Слід зазначити, що по першому курсу не визначено жодної з цих ознак. На нашу думку, це підтверджує адаптаційний характер кризи ідентичності першого курсу, а сам факт вступу до вищого навчального закладу породжує надію на повнокровне й цікаве життя, робить перебіг даної кризи менш драматичним. У частини студентів п'ятого курсу також виявлені ознаки переживання кризи, а саме: відсутність полівалентних цінностей та зв'язку між ставленням до себе й смисложиттєвими орієнтаціями. Те, що ознаки переживання кризи студентами

стосуються ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, дає підстави для висновку щодо екзистенціального характеру криз, які переживаються студентами на третьому й п'ятому курсі. Отже, результатом успішного переживання кризи повинне стати не тільки визначення свого ставлення до майбутньої професії, свого місця в ній, але й місця самої професії в об'єктивно-суб'єктивному світі майбутнього фахівця.

М.С. Яницьким (2000) розвиток системи ціннісних орієнтації особистості пов'язується із взаємозалежними процесами інтрапсихічної адаптації, соціалізації та індивідуалізації. Адаптація розглядається як базовий процес, що реалізується із залученням психологічних захисних механізмів усунення тривоги, супроводжується акцентуванням тих або інших психологічних особливостей, приводить до зміни ціннісних орієнтацій особистості. У процесі соціалізації відбувається засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, тобто соціалізація припускає прийняття зовнішніх стосовно людини цінностей, які домінують в її соціальному оточенні. В якості основних механізмів соціалізації визнається ідентифікація й інтеріоризація. Найбільш складним процесом формування індивідуальної системи цінностей, що надають їй усвідомленого та автономного характеру, є індивідуалізація. На різних стадіях індивідуального розвитку слідування нормам і цінностям соціального оточення послідовно визначається прагненням уникнути покарання й одержати заохочення, орієнтацією на значимих інших, дією внутрішньої автономної системи цінностей. Ці стадії не прив'язані чітко до певного віку й послідовно змінюють одна одну протягом життя людини. При цьому кожна стадія може виявитися останньою, і досягнутий на цей момент рівень розвитку стає індивідуальним типом.

Із опорою на отримані в ході дослідження результати ми дійшли висновку, що в якості внутрішнього чинника, який визначає механізм розвитку ціннісно-смислової системи на певному етапі розвитку особистості, є специфіка взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій зі складовими ставлення до себе. У ході дослідження було виявлено наявність чотирьох варіантів такого зв'язку: осмисленість життя виявляється тим більшою, чим більш вираженими є модальності позитивного ставлення до себе (аутосимпатії або самоповаги) і менш вираженими – прояви самоприниження; переживання осмисленості життя супроводжується високими показниками самоповаги, а при зниженні осмисленості життя підвищується рівень аутосимпатії; смисложиттєві орієнтації позитивно пов'язані з двома вимірами самоповаги (самокеруванням і відображеним ставленням); смисложиттєві орієнтації позитивно пов'язані з єдиним виміром ставлення до себе, який займає в його структурі далеко не провідне місце.

Таким чином, при переживанні особистістю більш або менш вираженої екзистенціальної кризи у студентів може зростати негативність у ставленні до себе, або підвищуватися аутосимпатія, або зростати впевненість у позитивному ставленні до суб'єкта з боку інших людей, або знижуватися рівень ставлення до себе за тією модальністю, зв'язок якої з осмисленістю життя вказує на наявність «фальшивого Я».

На нашу думку, при підвищенні негативності ставлення до себе або загрози «фальшивому Я» в період екзистенціальної кризи ставлення до себе потребує інтенсивного захисту, який здійснюється за рахунок зміни ціннісних орієнтацій шляхом виникнення «захисних» або «породжених тривогою» цінностей, спрямованих на збереження гомеостазу й підтримку адаптаційних можливостей особистості.

Підтримка позитивності ставлення до себе шляхом підвищення рівня відображеного ставлення до себе скеровує особистість на пошук у соціокультурному середовищі об'єктів ідентифікації, які можуть забезпечити їй відчуття схвалення, розуміння, симпатії й поваги, із подальшим прийняттям їх цінностей. Тобто, у даному випадку зміна ціннісної сфери особистості здійснюється із використанням механізмів процесу соціалізації.

Однією з передумов зміни цінностей у процесі індивідуалізації, на нашу думку,

може виступати тільки той варіант взаємозв'язку смисложитєвих орієнтацій і ставлення до себе, який характеризується підвищенням аутосимпатії у відповідь на зниження рівня осмисленості життя, оскільки саме емоційно-ціннісне ставлення до себе як смислове утворення здатне надавати узагальнену не викривлену оцінку «Я», що виступає умовою самореалізації особистості, її відкритості світу (Пантілеєв С.Р., 1991). Крім того, одним із механізмів, який забезпечує процес переживання кризи, пов'язаної з переструктуруванням ціннісно-смислової сфери особистості, є рефлексія (Дєєва Н.О., 2005). Саме глибина рефлексії виступає індикатором відкритості особистості до нового досвіду щодо себе, завдяки рефлексії стає можливою активність особистості щодо усвідомлення та переформування значущих цінностей із метою узгодження внутрішньої організації з тими змінами, які відбулися в її соціокультурному оточенні та життєдіяльності. Але рефлексивний механізм переживання кризи не може бути задіяний у відриві від процесів ставлення особистості до того, що вона дізнається в ході рефлексії.

Аналіз отриманих результатів дає підставу для висновку, що розвиток ціннісно-смислової сфери особистості студентів можна уявити як ступінчатий процес, суттєві зрушення в якому відбуваються під час переживання студентами екзистенціальних криз. Ознаками переживання студентами кризи в аспекті ціннісно-смислової сфери є відсутність у структурі ціннісних орієнтацій протиріччя між цінностями більш низького та більш високих рівнів, відсутність цінностей, що характеризуються полівалентністю й відображають прояв автентичності особистості, відсутність зв'язків між ставленням до себе й смисложитєвими орієнтаціями. Вихід із кризи здійснюється за рахунок зміни системної організації особистості під дією процесів адаптації, соціалізації або індивідуалізації. За результатами нашого дослідження визначена певна закономірність, яка полягає в залежності між активізацією процесів адаптації, соціалізації або індивідуалізації й специфікою співвідношення смисложитєвих орієнтацій й модальностей ставлення до себе.

K.O. Mkrtchyan

State institution of higher education «Kryvoj Rog National University»

Kryvoj Rog Pedagogical Institute, city Kryvoj Rog

THE INFLUENCE OF THE FAIRYTALE THERAPY ON DECREASE OF THE LEVEL OF ANXIETY OF SUGGESTIVE TEENAGERS

According to C.Spielberger, nowadays, a lot of people suffer from increased level of anxiety that is to say expressed emotional characteristics of personality that develops in frequent manifestations of anxiety, disturbance in different life situations. Therefore, the problem of finding effective forms and methods of constructive influence on the person's emotional sphere (anxiety) is relevant, especially for future workers in the "man-man" area. According to R.S.Nemov's definition "anxiety – is a constant or a situationally manifested property of the individual to go in a state of a heightened uneasiness, to have a feeling of fear and alarm in specific situations" (Nemov R.S., 1998). According to R.Cattell and I.Scheier the environment (wars, instability, rising prices, unemployment) plays a significant role in the increase of anxiety level (Cattell R., Scheier I., 1961). Anxiety especially occurs under the influence of danger and uncertainty. Thus, if the anxiety level is high then even safe events are perceived as threatening, nervousness leads to emotional instability, tension, negativity, fear, suspicion. In scientific psychological literature considerable attention is paid to the problem of studying the causes of increasing anxiety and finding the ways of its correction or reduction, and it is proven by the works of E.Ilyin, W.Merlin, V.Nebylitsyn, A.Prihozhan, N.Fetiskin, C.Izard and others.

Fairy tale therapy attracted our interest as a method of influence. T.D.Zinkevych-Yevstihneyeva is one of the most significant fairy tale therapy psychologists (Zinkevych-Yevstihneyeva T.D., 2008). The orientation on the patient's valuable priorities is the main element when working with fairy tales. Modern fairy tale therapy consists of three main roles:

diagnostic; role of influence and preventive (or developmental) role. Fairytale therapy allows patients to reflect and compare their real life and problems with the story. It shows people that some personal issues are actually universal problems, thereby facilitating the sense of loneliness and reducing the level of anxiety, also allows anxious people to speak in the impersonal form about personal issues. Therefore, during the fairytale therapy it is easier for people to express their views and excitements; it provides the uprising of alternative thoughts, emotions and behavior in unsuitable or uncomfortable situations; there is a possibility for patients to use their imagination in a positive way.

The variety of anxiety or panic attacks can also be called a certain phobia. Fear is one of the causes of anxiety disorder, so it is important to point out that fairytale therapy can help not only to deal with problems of anxiety but even get rid of certain phobias. Fairytales need to be built in the way so they reflect the patient's life situations, but they will be happening with someone else, the main character. For example, if a person has a fear of darkness, it is necessary to tell him a story about a character that was afraid of darkness, but could easily cope with his fear. Several possible solutions to the story should be pointed out, where the first will be irregular behavior with unwanted results, and another option will be the right solution to the problem. Patient's physical participation, namely performing the story theatrically, is an important part of overcoming phobias. So fairytale therapy helps people meet their phobias, understand the causes and find the ways to overcome these fears.

It has been proven that it is possible to effectively use suggestibility degree (suggestion) to reduce the level of anxiety of teenagers. Indeed, during the teenage years some changes in the emotional sphere are taking place. Suggestion is the way of manipulating human consciousness; it represents mainly hidden influence on subconsciousness and partly consciousness of a person. Suggestibility is influenced by such personal factors as low self-esteem and sensation of own inferiority, humility, shyness and bashfulness, the trustfulness, the raised emotionality and an impressionability, belief, propensity to the imagination, unstable belief and noncritical of thinking. The suggestion also depends on a person's age. Age dynamics of suggestibility was studied by A.Zaharov (Zaharov A., 1998). He admitted that increased suggestibility is inherent to children, especially at the age of 10; at the age of 5 and after 10 years, especially among older pupils, the level of suggestibility decreases.

After processing the information we made a research with ninth grade pupils who were mostly 14-15 years old (34 girls, 26 boys). It was held in several stages, which continued for one month. On the first stage A.Nechaev's diagnostics of pupils' verbal suggestibility level took place (Nechaev A., 1901). According to the results of diagnostics the common level of teenagers' suggestion (especially girls') was quite high. To identify the most anxious pupils the method of personal scale manifestations of anxiety by J. Taylor was used (Taylor J., 1953). In addition, the method of hidden observation and conversations with school teachers were used. Based on the received information the experimental "risk group" was defined – Alina D., Oksana M., Daniel B. with an increased level of suggestion and a high level of anxiety. The work with teenagers was held four times a week during a month. During the sessions the signs of anxiety development in children were defined: insomnia, lack of confidence in their abilities, fear of doing something wrong, restlessness, tachycardia, "goose bumps" in uncertain situations, dry mouth, obsessive thoughts or fears. Such works as "The Workshop on Fairytale Therapy" by T.D.Zinkevych-Yevstihneyeva, "111 baizes for teachers" by O.Zashchirinsky and "111 baizes for psychotheraputists" by D.Kovpak were used when working with the experimental group (Zinkevych-Yevstihneyeva T.D., 2006; Zashchirinsky O., 2013; Kovpak D., 2011). During the fairytale therapy the discussion was led around such topics as: behavior of characters from the story, the situations in which they were, some issues they had to face and the consequences of every action and replica of these characters. Also teenagers made up certain tales by themselves. The school psychologist had an individual talk with every participant of the experiment. This way the teenagers were encouraged to positive thinking and were learning to find alternative ways to solve different problems.

Besides fairytale therapy teenagers were introduced to different exercises which would be able to help them to calm down. Additional training-therapies took place. These were discussions in which pupils shared their opinions and feelings about their concerns, and also they described how that process was happening. At the end of the experiment the study of the anxiety level was repeated using J.Taylor's manifest anxiety scale, also through the communications with teachers, school psychologist, observations (Taylor J., 1953). As a result, there was a decrease of the level of anxiety of participants from high to medium. Also, some recommendations for correcting and preventing pupils' anxiety were offered, in order to familiarize parents and teachers with useful help that they can provide anxious children and some tips about how to calm them down. Scientific novelty of the research was in supplementing some existing methods for stabilizing the emotional state combining fairytale therapy, training exercises and development of reflection.

М.О. Нестеренко

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ПСИХІЧНА ТРАВМА В ДИТИНСТВІ ТА ЇЇ РОЛЬ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Останніми роками відбулося багато змін у суспільстві, що супроводжуються виникненням кризових, складних життєвих ситуацій. Зростає увага дослідників до питань психічної травматизації в дитинстві, оскільки психічна травма, як значуща життєва подія, що зачіпає важливі сфери існування і викликає глибокі травматичні переживання, чинить патогенний вплив на розвиток особистості та психіки дитини.

Первісні уявлення про психічну травму в дитинстві формувалися в руслі психодинамічної парадигми. Представники цього психологічного напрямку здійснили найбільш повне дослідження цієї проблематики.

Спочатку З. Фройд у своїй теорії травми, що пояснювала причину неврозів, розглядав в якості підґрунтя дитячої травматизації сексуальні зловживання, про які йому розповідали його істеричні пацієнти. Згідно даної теорії, спокуси дорослого настільки раняють дитину, що їй не вдається переробити травмуючі переживання, знищити травмуючі спогади. Психічний біль витісняється, а пов'язані з ним афекти стають підґрунтям невротичних розладів. При цьому вирішальну роль грає не сама психічна травма, що була отримана в ранньому дитинстві, а патогенні спогади про неї, які залишаються неусвідомленими і пред'являються у вигляді психопатології в період статевого дозрівання, в дорослому віці.

Пізніше З. Фройд відійшов від теорії травми, замінивши її теорією потягів. Психологічні проблеми можуть також виникати внаслідок динамічного конфлікту між сексуальними імпульсами та соціальною заборобою. Відтак, в теорії травми особливу роль грає зовнішня травматизація і внутрішній психологічний шок, який її супроводжує, а в теорії інстинктів домінують внутрішні мотиви й конфлікти. В першому випадку людина стає жертвою зовнішніх обставин, у другому – їх винуватцем. Психічні травми суттєво впливають на Его дитини, оскільки основні конфлікти і травми мають сексуальну природу. З. Фройд звертає увагу на те, що ранній дитячий досвід і травмуючі переживання суттєво впливають на розвиток неврозу в дорослому віці.

Проблему психічної травми вивчали також К. Хорні, К.Г. Юнг та ін. К. Хорні у своїй соціокультурній теорії пов'язує травматизацію дитини з неповноцінністю дитячобатьківських взаємин, при яких батьки, або її не приймають, або жорстоко до неї ставляться, або надмірно опікають. Як наслідок у дитини розвивається установка базальної ворожості, що стає підґрунтям невротичного конфлікту. З точки зору К.Г. Юнга, психічна травма призводить до фрагментації свідомості, що проявляється як регресія однієї частини Его до інфантильного періоду та, одночасно, як прогрес іншої частини Его, тобто швидке дорослішання. В результаті особистість не може жити творчо, існує заради самозбереження.

Подальшу розробку питання психічної травматизації в дитинстві знайшли свою

розробку в теорії об'єктних стосунків, в руслі якої головну роль в психічному житті дитини приписують стосункам з значущими дорослими, в першу чергу з матір'ю. Батьківська деривація, відсутність близької люблячої людини ускладнює процес психічного розвитку дитини (Дж. Боулбі, Д.В. Віннікотт, М. Кляйн, Р. Спітц).

Дж. Боулбі, Р. Спітц, які вивчали дітей в умовах деривації, прийшли до висновку, що сепарація, як довготривале розлучення дитини з матір'ю, негативно впливає на психічне здоров'я дитини, робить її більш уразливою до впливів життєвих стресів. Дж. Болбі переконаний, що ранні взаємостосунки з іншими дитинами переносять у внутрішній план (інтерналізує), вибудовуючи індивідуальну психічну репрезентацію взаємостосунків в цілому, оточуючого світу, себе. Ш. Ференці вважає, що порушення ранніх стосунків між дитиною і матір'ю може призвести до нарцисичним розладам особистості. Дитина, які відхиляють, уходить від реальності і створює інший світ для себе одного, в якому може досягти всього, що бажає.

Д.В. Віннікотт наголошує на тому, що психотравмуючі ситуації, пов'язані з неадекватною роллю матері призводять до формування «фальшивого Я», що виявляється в прагненні пристосуватися до інших, відповідати їхнім очікуванням, оцінювати всі свої бажання та дії за реакціями інших людей. Саме якість досвіду дитини в перші місяці життя є принциповими для виникнення відчуття себе.

Представник тілесно-орієнтованого підходу О. Лоуен пояснює психічну травматизацію дитини поганими дитячо-батьківськими стосунками. У разі, коли близькість дитини і когось із батьків депривована, а спроба дитини добитися від них теплих почуттів супроводжується переживанням нею негативних емоцій, виникає негативний зв'язок між переживанням любові дитиною і вже дорослою людиною. У результаті психічної травми у дитини виникає емоційна напруга, від якої вона прагне звільнитися шляхом або психологічним (механізми захисту), або соматичним (формування м'язового панциру).

На сьогодні не існує єдиної класифікації психічних дитячих травм, які викликають патогенний вплив на психіку та розвиток дитини. О.С. Кочарян, А.М. Лісена виділяють наступні психічні травми: 1) травма «покинутості» виникає в період раннього дитинства при відсутності або нестачі фізичного контакту дитини з матір'ю. Людина з такою травмою схильна до різного роду залежностей, симбіотичних стосунків, інфальтності; 2) травма «відторгнення» виникає при холодній матері, яка емоційно не залучена до життя дитини. Причини можуть бути різними: стрес, післяпологова депресія у матері, проблеми в родині, небажання мати дитину тощо. Людина з такою травмою не може реалізуватися, виражати почуття, існує з почуттям неповноцінності, уникає емоційних проявів; 3) травма «втрапи» – незадоволення потреб дитини (мати не підходить до дитини, яка плаче, не заспокоює її, не забезпечує догляд). Виявляється у схильності до маніпулювання, відчувають недолік уваги до себе, постійно намагаються її отримати, не відчувають задоволеності в житті; 4) травма «зради» – розчарування дитини в своїх батьках. Різновидом цієї травми є «травма скидання з трону» (за А. Адлером), яка виникає у дитини при народженні молодших дітей. Люди, які пережили цю травму, втрачають почуття довіри до людей, ізолюються від інших або намагаються відповідати очікуванням оточуючих; 5) травма «сексуальної спокуси» виникає при використанні дорослими дитини для задоволення власних сексуальних потягів. Виявляється в сексуальних і емоційних проблемах; 6) травма «насильства» – систематичне жорстке поводження дорослих з дитиною. У людини з такою травмою формується психопатичний асоціальний характер; 7) травма «приниження» призводить до розладів Я-концепції і комплексів неповноцінності. К психічним травмам також відносяться сексуальне насильство, катастрофи, втрата близьких людей тощо.

Таким чином, сучасні психологічні теорії психічної травми представляють її як хворобливий, афективний досвід, який був пережитий в дитинстві. Психічна травма дитинства може не стати переживанням у дитини, але в подальшому може призвести до

ПСИХОСОМАТИЧНІ ФЕНОМЕНИ НОРМИ ЯК ОБ'ЄКТ УВАГИ ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА

Складні умови функціонування людини на сучасному етапі розвитку суспільства ставлять перед нами нові вимоги у пошуках шляхів реалізації повноцінного існування. Сьогодні для збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я доводиться докладати значних зусиль. Глобалізація та стрімкий технологічний розвиток, прискорення темпів життя, порушення гармонії у відносинах з природою і як наслідок цього загрозливе екологічне становище, а також знецінення та викривлення традиційних моральних норм, втрата екзистенціальних цінностей – ось чинники появи значних перешкод на шляху сучасної людини до здоров'я як необхідної передумови повноцінного життя.

Навіть виконання таких простих, первинних умов для збереження здоров'я в найпростішому, суто фізіологічному його розумінні, як здорове харчування, чисте повітря та вода, раціональний режим праці та відпочинку, відповідні фізичні та розумові навантаження, викликає чималі труднощі. При цьому перебувати в рамках медичної та біомедичної моделі здоров'я, тобто розуміти його лише як відсутність хвороб та органічних порушень, м'яко кажучи, неправильно – особливо у вищезгаданих негативних умовах сучасного суспільства.

Цілісне сприйняття особистості людини як продукту єдиного та нерозривного функціонування тіла та психіки дозволяє реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у медицині, педагогіці, психології, що в свою чергу, сприяло б підвищенню якості медичного обслуговування, навчання та виховання, психологічної допомоги та супроводу у складних життєвих ситуаціях.

Культурно-історична теорія Л.С.Виготського створює уявлення про тілесний розвиток людини, презентуючи його як процес, не обмежений лише ростом організму та фізіологічними змінами. Згідно цього підходу тіло людини може розглядатися як видозмінене та залучене до певної історично та культурно визначеної перспективи, і в рамках такого підходу ми можемо казати про існування, окрім фізичного та психічного аспектів розвитку, *психосоматичного розвитку*.

Психосоматичний розвиток дитини може бути розглянутий у якості процесу закономірного становлення механізмів психологічної регуляції тілесних функцій, дій та феноменів (Аріна Г.О., Ніколаєва В.В., 2003). Розвинений психосоматичний феномен включає: тілесні дії, когнітивні та смислові регулятори, та набуває рис вищих психічних функцій.

До психосоматичних феноменів відносять такі явища (Хомуленко Т.Б., 2011):

- тілесний досвід;
- образ тіла;
- ставлення до тіла;
- тілесне самопочуття;
- невербальна комунікація;
- вербалізація інтрацепції;
- тілесні навички;
- тілесна регуляція;
- валеонастановлення;
- внутрішня картина хвороби та здоров'я;
- внутрішній діалог з тілесним «Я».

Психосоматичні феномени норми виникають в результаті обмежень соціалізації,

таких як заборони, покарання, наслідування прикладу у формі навичок та звичок, та в результаті сумісно пережитих емоцій. З цього логічно випливає, що на формування психосоматичних феноменів великий вплив має спілкування дитини з батьками та найближчим оточенням, а фундаментом розвитку психосоматичних феноменів норми є комунікація з матір'ю.

Отже, вищезгадані явища та викривлення їх розвитку мають бути об'єктом уваги дитячого психолога.

Предметом дослідження при цьому можуть виступати:

- диференційованість структури тілесного досвіду;
- характеристики образу тіла: деталізованість, стабільність, стійкість, та ін.;
- ставлення до тіла – прийняття, позитивність/негативність;
- емоційна диференційованість складу тілесного самопочуття;
- система засобів невербальної комунікації – ступінь розвитку, відповідність віку дитини;
- система засобів вербалізації тілесності – рівень володіння ними, здатність застосування;
- стан тілесної регуляції – наявність проблем, досвід успішного регулювання, якісні характеристики регуляції;
- тип валеонастановлення – у дитини та членів її родини, та ін.

Вивчаючи розвиток психосоматичних феноменів, сприяючи йому та коригуючи порушення цього розвитку, психолог здатен зробити неоцінений вклад у збереження здоров'я та повноцінний розвиток дитини. Наприклад, навчаючи дитину вербалізації своїх почуттів та відчуттів у період кризи третього року життя та зменшуючи авторитарний вплив з боку батьків, можна попередити виникнення психосоматичних захворювань горла, зокрема запальних процесів мигдаликів; а необхідність уваги шкільного психолога до соматичних ефектів у особистості підліткового взагалі важко недооцінювати.

Таким чином, психологу, який працює з дітьми та підлітками, рекомендується приділяти особливу увагу зазначеним вище компонентам тілесності та мати відповідні методики у власному психодіагностичному інструментарію.

Е.А. Резникова

Донбасский государственный педагогический университет, г. Словянск

МЕСТО АДАПТАЦИИ В КОНТИНУУМЕ «ЗДОРОВЬЕ – БОЛЕЗНЬ»

Адаптация нередко отождествляется с самим понятием жизни. Приспособительный характер жизни – одна из ее существенных особенностей. Вся жизнедеятельность организма протекает в соответствии с событиями внешней среды, изменения которой обуславливают и изменения жизнедеятельности. Адаптация позволяет поддерживать постоянство внутренней среды, увеличивает мощь гомеостатических механизмов, осуществляет связь с внешней средой и, в конечном итоге, позволяет удерживать существенные параметры организма в физиологических пределах, обеспечивающих стабильность системы.

Понимание адаптации как одного из аспектов жизнедеятельности человека тесным образом связано с определением ее места в континууме «здоровье – болезнь». Чаще всего здоровье рассматривается как противопоставление болезни. Понятие здоровья является центральным в валеологии, в то время как болезнь – в медицине. В проблеме здоровья/болезни понятие адаптации следует считать центральным.

Существует точка зрения, согласно которой болезнь представляет собой один из способов приспособления организма, обеспечивающий выживание в условиях превышения предела физиологической и психической переносимости воздействий среды. Болезнь как своеобразная стратегия адаптации к требованиям ситуации возникает

при невозможности или неспособности решать проблемные ситуации никаким другим способом. В конечном счете, человек получает дополнительный резерв приспособления к условиям существования (Коржова Е.Ю., 1994).

Психосоматическое заболевание проявляется как единство физиологического, психического и поведенческого компонентов и развивается как адаптационный процесс. Свообразие многих психических реакций определяется образом болезни. Функциональная адаптационная система направлена на мобилизацию тех функций организма, которые позволяют компенсировать или подавлять проявления заболевания. Психологический ответ на развитие болезни представляет собой основу для реализации защитных физиологических реакций. В результате болезнь развивается как сложное переплетение патологических изменений и адаптационных процессов (Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г., 1988).

Патопсихология, так же как и психиатрия, а особенно пограничная психиатрия постепенно отказываются от признания психических заболеваний исключительно признаком нарушения нормальных психических процессов и функций. Появляются попытки найти в патологии психики целесообразные защитные, приспособительные проявления, разрабатываются гипотетические механизмы приспособления через патологию, выявляется адаптивная полезность генофонда, связанного с психическими аномалиями. Формулируется тезис о психических нарушениях как о потенциальной основе для перехода на новые формы приспособления (Бейтсон Г., 2002).

Современное толкование патологии психики опирается на эволюционные идеи, согласно которым накопление аномалий внутри адаптивной нормы порождает противоречие, которое, в свою очередь активизирует поиски его разрешения. Сбалансированная, внутренне не противоречивая система нередко превращается в тормоз для ее собственного развития (Петленко В.П., Давиденко Д.Н., 1998). Идеи перехода личности на новый уровень приспособления, часто более высокий, чем исходный, через патологию нередко встречают обоснованную критику. Тем не менее, становится очевидным, что патология обладает большим смыслом для жизни человека имеющего особые нужды.

Так, адаптивный эффект депрессии, отражающей крайнюю выраженность снижения психического темпа, заключается в обеспечении сохранности организма в наиболее острый травмирующий момент жизни. Защитная реакция, связанная с ограничением информации, в предельной форме раскрывается в аутизме. Адаптивный эффект аутизма усматривается в возможности ограничения взаимодействия с окружающим миром, с повседневной жизнью, с ее стрессами и нагрузками, в погружении в более спокойный и комфортный внутренний мир. Умение не воспринимать эмоциональное содержание информации клинически соответствует проявлениям деперсонализации. Адаптивная роль деперсонализации заключается в сохранении организма при чрезмерных психических травмах, в защите личности после перенесенных утрат, острой тревоги (Деларю В.В., 2005).

Состояние здоровья отражает полноту приспособления человека. Здоровье – интегральный индикатор адаптированности и признак устойчивости организма к действию патогенных факторов. Здоровье признается мерой способности человека сохранять нормальную жизнедеятельность в неадекватных для существования условиях среды (Ананьев В.А. и соавт., 2001).

В научной литературе встречаются классификации уровней здоровья на основании степени сохранности адаптационных возможностей. Известна пятиуровневая классификацию адаптированности в зависимости от субъективной значимости различных сфер деятельности. Здоровье и адаптацию сопоставляли в сферах субъективного приоритета личности и в так называемых альтернативных, менее значимых, областях. Первому, самому высокому уровню – уровню стабильного здоровья – соответствует полная адаптация как в субъективно приоритетной, так и

альтернативної сфері. Другий рівень характеризує можливість ризику порушення здоров'я і відповідає неповній адаптації в суб'єктивно значимій сфері і повній – в альтернативній. Третій рівень – рівень хвороби кваліфікується порушенням адаптації в суб'єктивно пріоритетній області діяльності і неповною адаптацією – в альтернативній. Для четвертого – донозологічного – рівня здоров'я характерно порушення адаптації во всіх сферах активності особистості: суб'єктивно пріоритетній і альтернативній. Хвороба як найнижчий рівень здоров'я в розглядаваній класифікації відображає повне порушення стану адаптації в суб'єктивно цінній і альтернативній сфері (С.В. Запужалов, Б.С. Положий, 1991).

Таким чином, проблема адаптації найтіснішим чином пов'язана з проблемою здоров'я/хвороби. Цей континуум не відокремлює від життєвого шляху особистості. Багатофункціональність і різнонаправленість життєвого шляху обумовлюють взаємозв'язок і взаємообумовленість процесів соматичного, особистісного і соціального функціонування. Адаптаційний процес включає в себе різні рівні людської життєдіяльності.

Г.М. Свіденська

Донецький державний педагогічний університет, м.Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОЧУТТЯ ПРИХИЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

На сьогоднішній день в Україні в умовах економічної кризи, політичної і соціальної нестабільності, радикальної соціально-культурної трансформації постає проблема щодо необхідності розробки нових форм утримання та виховання дітей, які перебувають в особливо складних і дискомфортних умовах. Перш за все це стосується дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

В останні десять років в нашій державі вдвічі збільшилася кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Переважна більшість цих дітей влаштовані в інтернатні заклади. Вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості в цілому, що підтверджено спеціальними психологічними дослідженнями (Дубровіна І.М., Лисина М.І., Прихожан А.М., 1995).

Дитина в державних закладах отримує комплекс освітніх, медичних, соціальних послуг, але спостерігаються значні відхилення у процесі її соціалізації, які проявляються у відсутності навичок самостійного життя, невмінні самостійно будувати стосунки у сім'ї та відкритому колективі.

Вивчення проблем влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, довело, що сімейне виховання, безперечно, виступає пріоритетною формою в Україні.

Роль сім'ї для дитини надзвичайно важлива. Батьки дають дітям життя, відповідають за догляд і виховання, беруть на себе фінансову відповідальність, мають юридичні повноваження, у тому числі на право прийняття важливих рішень від імені дітей. Батьки допомагають відчути взаємне тепло й любов, передають дітям досвід поколінь, життєві цінності та духовність, виховують дітей, задовольняють щоденні потреби, надають зразки для наслідування, поступово прищеплюють соціальні й побутові навички, необхідні у самостійному житті. Усі ці потреби життєво важливі для кожної дитини, якої б віку вона не була.

Діти повинні зростати в сім'ях рідних батьків, але, коли це неможливо, альтернативою біологічній родині може слугувати інша сім'я.

В Україні існує чотири форми сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. За їх пріоритетністю перелік такий – усиновлення, опіка (піклування), прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу.

Сімейні форми влаштування забезпечують соціальний захист, захист майнових та

житлових прав дитини, догляд, виховання, корекцію та компенсацію розвитку, вирішення медичних проблем, подолання психологічних травм, задоволення щоденних потреб дитини, яка залишилася без піклування батьків, дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківської опіки. З метою формування її особистості в умовах сімейного піклування в Україні розпочато роботу по створенню інституту прийомної сім'ї. (Абраменкова В.В., 2001).

Під час перебування дитини у прийомній сім'ї держава не тільки фінансує, а й контролює утримання і виховання дитини, надає допомогу для її розвитку, соціалізації, організує соціальний супровід сім'ї та дитини.

Питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, хвилює багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. В цьому напрямку працюють відомі науковці Г.М. Бевз, А.Й. Капська, С. Мещерякова, І.В. Пеша, І.М. Трубавіна, Н.М. Комарова та ін.

В ході вивчення соціально-психологічних характеристик дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виявлена ще одна особливість, яка характеризує портрет дітей, котрі залишились без опіки батьків, – феномен „ми”, який є своєрідною ідентифікацією дітей одного з одним.

До помітно типових особливостей дітей, які є без батьківської опіки, відносяться особливості спілкування і зверхність, нервовість і бажання якнайшвидше встановити комунікативні зв'язки. Відсутність уміння спілкуватися викликає у соціальних сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність.

Однак дослідження психологів виявляють причини емоційної „холодності”, агресивності і водночас підвищеної вразливості дітей, пов'язуючи їх з відсутністю батьківської любові і ласки, ранньої депривації нормального спілкування з дорослими.

У 80-і роки минулого століття в США і Канаді серед осіб, що займаються проблемами влаштування дітей, що осиротіли, в сім'ї, досить популярним став термін „розлад почуття прихильності” (порушення прихильності). Цим явищем вчені пояснювали багато труднощів, що виникають в сім'ях, які взяли на виховання дітей старше за три роки.

Дітям же відчувати почуття прихильності необхідно. Вони не можуть повноцінно розвиватися без почуття прихильності до дорослого, тому що від цього залежать їхні почуття безпеки, сприйняття світу, розвиток. Здорова прихильність сприяє розвитку у дитини совісті, логічного мислення, здатності контролювати емоційні спалахи, відчувати самоповагу, вміння розуміти власні почуття і почуття інших людей, а також допомагає знаходити спільну мову з іншими людьми. Позитивна прихильність також допомагає знизити ризик затримки в розвитку. Почуття прихильності є важливою частиною життя замісної сім'ї. Розвиток цього почуття може допомогти дітям успішно справлятися з наслідками розставання з кровною сім'єю, а також зробити їх дитинство щасливим настільки, наскільки можна. Практично всі психологи головною причиною порушень прихильності називають депривацію в ранньому віці. Під депривацією розуміється психічний стан, що виникає в результаті тривалого обмеження можливостей людини в задоволенні в достатній мірі його основних психічних потребностей, характеризується вираженими відхиленнями в емоційному та інтелектуальному розвитку, порушенням соціальних контактів. Вивчення досвіду життєдіяльності дітей у різних соціумах підтверджують значення ранньої депривації для появи індивідуально-особистих відхилень під виглядом стомлених бар'єрів, які породжують викривлення соціальних відносин. Зокрема психічна депривація робить особливо актуальним для особистості дитини сам „момент відчуження”. Цей психотравмуючий комплекс зберігається у дитини протягом всього життя. Розглядаючи депривацію як систему стомлених бар'єрів, науковці відокремлюють такі їх види:

1. матеріальні – нестача матеріальних засобів для життя і розвитку.

2. соціальні – нестача спілкування і досвіду соціальних відносин.
3. пізнавально-сенсорні, мовленеві, смислові, відсутність умов для розвитку
4. емоційні – відсутність емоційної турботи й емоційного прийняття дитини.

Соціальна депривація виникає внаслідок того, що діти не мають можливості пізнати, зрозуміти практичний сенс і спробувати в грі різні соціальні ролі – батька, матері, бабусі, дідуся, вихователя в дитячому саду, продавця в магазині, інших дорослих.

Ці бар'єри призводять до порушень і викривлення індивідуального і особистісного розвитку дитини-сироти і є основою для появи повної проблеми, яка може бути характеризована як особливий психічний стан внутрішньої незахищеності, що викликає викривлення соціальних відносин, тобто соціальну дезадаптацію – відхилення у пристосуванні до соціального середовища (Артемьева Е.Ю., 1999).

І.В. Сергєєва

Донбаський державний педагогічний університет, м.Слов'янськ

ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ПРОЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

Успішність дитини є головною цінністю в системі освіти. У результаті «Я-концепція» дитини виявляється пронизаною цінностями і стандартами, пов'язаними з навчальними досягненнями. Для встановлення причин неуспішності, обумовлених особливостями особистості учня, необхідно виявити, від якого комплексу властивостей особистості залежить головним чином неуспіх навчання.

У цьому сенсі важливим є молодший шкільний вік, який за багатьма аспектами – ключовий для формування особистості. Багато в чому від ефективності організації навчально-виховного процесу буде залежати успішність подальшого навчання у школі, наявність впевненості у власних силах, бажання і вміння досягати поставлені цілі.

Провідною діяльністю у молодшому шкільному віці є навчальна діяльність, в якій формуються новоутворення особистості. Тому дуже важливо вивчати специфіку формування і протікання навчальної діяльності в цьому віці. Як відзначає І.А. Зимня, одними з основних характеристик навчальної діяльності є зміна самого суб'єкта, зміна психічних властивостей і поведінки того, хто навчається, в залежності від результатів його власних дій.

Відомі психологи, такі як Ж.Піаже, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Н.Н.Волокіна, Н.Г.Морозова, Г.А.Цукерман, О.К.Дусавицький та інші приділяли увагу дослідженню молодшого шкільного віку, всебічно аналізували та вивчали його особливості, а також фактори розвитку дитини цього періоду.

Особливу роль у формуванні особистості, зокрема самооцінки, рівня домагань, мотиваційно-вольової та емоційної сфер, а також відносин до школи, людей, які оточують, у цьому віці грають оцінка та відмітка, які дають молодшому школяреві дорослі (насамперед вчителя і батьки) та однолітки. Вивченням цих аспектів займалися такі вчені: О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Б.Г.Ананьєв, П.М. Якобсон, Ш.Амонашвили, А.І.Ліпкіна, Л.В.Вілкова та ін.

Отже, дана проблеми є соціально й практично значущою та потребує її подальшого дослідження.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що навчальна діяльність має складну структуру, проходить тривалий шлях становлення. Її основи закладаються в перші роки навчання. Дитина, стаючи молодшим школярем, не дивлячись на попередню підготовку, потрапляє у принципово нові умови. Шкільне навчання відрізняється не лише особливою соціальною значущістю діяльності дитини, але і опосередкованістю відносин з дорослими зразками і оцінками, дотриманням правил, спільних для усіх, придбанням наукових понять. Ці моменти, так само як і специфіка самої навчальної діяльності дитини, впливають на розвиток її психічних функцій, особистісних утворень та довільної поведінки.

Оцінка – це процес оцінювання, здійснюваний для виявлення, на скільки учень просунувся з початкового рівня володіння знаннями, навичками й уміннями. У традиційній школі функція оцінювання повністю покладена на вчителя. Учень, як правило, звільнений від власної оціночної активності. Шкільна відмітка як умовно-формальне відображення оцінки в балах – це потужний мотиваційний чинник, який впливає не тільки на пізнавальну діяльність, стимулюючи або гальмуючи її. Відмітка глибоко зачіпає всі сфери життя дитини. Набуваючи особливої значущості в очах оточуючих, вона перетворюється на характеристику особистості дитини, впливає на її самооцінку, багато в чому визначає систему її соціальних відносин у сім'ї та школі. Тому роль оцінки і відмітки у формуванні особистості молодшого школяра важко переоцінити.

Підводячи підсумки емпіричного дослідження, можна відзначити наступне. Результатом навчальної діяльності є одержання дитиною відмітки та оцінки, що визначають рівень успішності школяра. У свою чергу, оцінки та відмітки, які виставляє вчитель, викликають у дітей певні емоційні стани, повторення яких приводить до закріплення відповідних властивостей особистості.

Так, у дітей, які відмінно або добре вчать, переважають позитивні емоції (інтерес, радість, задоволення, успіх), вони у свою чергу й визначають подальші успіхи, високу працездатність, активність. У них тривожність практично не виражена або знаходиться на середньому рівні (43 % і 42 % відповідно до рівнів успішності). Самооцінка адекватно висока (72 % та 75 % відповідно). Серед високо встигаючих учнів переважає високий рівень домагань (75 %), середній рівень мотивації схвалення (72%). У 75 % учнів з достатнім рівнем знань помірний рівень домагань, у 92 % – середній рівень мотивації схвалення.

У молодших школярів з низьким рівнем успішності, домінують негативні емоції (смуток, нудьга, тривога, невпевненість, побоювання, розгубленість), які є бар'єром на шляху подальшого оволодіння знаннями, уміннями; викликають погіршений настрій, афекти. У 100 % невстигаючих учнів присутній підвищений або високий рівень шкільної тривожності. 75 % таких дітей мають занижений рівень самооцінки. У половини невстигаючих дітей нереалістично низький рівень домагань, у інших – низький (25 %) та помірний (25 %) рівень домагань. Сильно виражена мотивація схвалення у 75% школярів з низьким рівнем знань.

Отже, оцінка та відмітка відіграє важливу роль у формуванні особистості молодшого школяра.

З метою встановлення сприятливої атмосфери у процесі навчання, гармонічного розвитку та формування особистості молодшого школяра нами запропоновані психолого-педагогічні рекомендації для вчителів. Рекомендації включають прийоми та методи, спрямовані на створення умов для всебічного прояву прагнення дитини до пізнання, спілкування, самоствердження та самовіддачі; створення атмосфери радості та задоволення від перебування на уроці.

І. Л. Сіданіч

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Висвітлено психологічні характеристики духовного здоров'я студентської молоді, ствердження моральних і духовних засад у молодіжному середовищі. Зазначено, що Національна доктрина розвитку середньої освіти України в XXI столітті передбачає вирішення таких проблем: виховання морально та фізично здорової людини; формування наукового світогляду, уявлення і розуміння наукової картини світу живої природи на основі усвідомлення понять і закономірностей взаємозв'язку безпечної поведінки людини, здорового способу життя, цінунання свого життя та інших. Охарактеризовано завдання системи вищої освіти: виховання людини в дусі відповідального ставлення до

власного здоров'я і здоров'я оточення як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Визначено, що здоров'я людини, її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання і розвиток багато в чому визначаються середовищем, у якому вона живе.

Існують різні визначення здоров'я та підходи до його збереження та зміцнення в психології. Згідно визначенню Всесвітньої організації охорони здоров'я: "Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб або фізичних вад". Багато хто з вчених розглядає здоров'я як форму життєдіяльності організму, яка забезпечує йому необхідну якість життя і максимально можливою за даних умов його тривалість. Зрозуміло, що здоров'я – це похідне від численних впливів на організм, у тому числі природно-кліматичних, соціальних, виробничих, побутових, психологічних чинників, способу життя. Здоров'я – це функціональний стан організму людини, який забезпечує тривалість життя, фізичну та розумову працездатність, достатньо високий рівень самопочуття, а також відтворення здорового потомства. Стан здоров'я не є чимось статичним. Це динамічний процес, а, отже, стан здоров'я може покращуватись або погіршуватись. Кожна людина являє собою відкриту динамічну систему, тому існує широкий діапазон поняття «здоров'я» – від абсолютного здоров'я до граничних із хворобою станів.

Духовне здоров'я людини – це здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, ідеал здорової людини, традиції культури українського народу, розвиток позитивних духовних рис, духовні цінності й засоби розвитку духовності. У результаті численних досліджень учені встановили, що серед чинників, від яких залежить духовне здоров'я людини, яка проживає у цивілізованій країні в умовах миру, за відсутності природних катаклізмів, приблизно 20-22% припадає на екологічні та соціальні чинники, 20-22% – на спадковість і генетичні порушення, 8-10% – на розвиток медицини і якість медичного обслуговування та охорони здоров'я, а близько 50% припадає на спосіб життя людини, на її ставлення до власного здоров'я.

Однією з основ модернізації вищої освіти проголошено пріоритетність підвищення морально-соціального рівня молодого покоління, а провідним завданням виховання – розвиток духовних цінностей, духовного здоров'я як домінуючого начала у структурі особистості. Духовне здоров'я – це здатність зберігати та використовувати духовність, доброту, творчість. Воно залежить від розкриття духовного, морального потенціалу, свідомого прагнення людини до реалізації вищих якостей особистості, прилучення до духовних цінностей.

Як бачимо, складниками духовного здоров'я є духовність, творчість, свобода. Духовне здоров'я людини в першу чергу пов'язано з тими знаннями, якими вона володіє і за допомогою яких займає в житті певне місце. Конкретні філософські погляди і переконання, медитація, служіння в церкві, йога для початківців – це і є ознаки духовного життя. Найявність або відсутність цього аспекту життя людини не так помітно зовні, як явне фізичне каліцтво або розумова відсталість. Може бути тому далеко не всі задаються питанням своєї духовності, її зв'язком з фізичним здоров'ям.

Система філософських поглядів, що забезпечує людину позитивними враженнями, і є, по суті, основою духовного життя людини. Як правило, ці погляди застосовні до всіх областей людського життя і проєктуються на всі події, що відбуваються в ній. Які ж принципи духовного життя людини, проявляючись через психічну сферу, дозволяють зміцнювати фізичне здоров'я?

По-перше, це базовий принцип, який свідчить, що людина повинна бачити сенс у своєму житті. Людина, котра не розуміє, для чого вона живе, не може добитися успіху в житті; але, розкриваючи цей аспект, треба розуміти, що для різних людей сенс життя реалізується по-різному.

По-друге, це важливий принцип самовдосконалення. Той, хто не йде вперед, той рухається назад. Це золоте правило, виконуючи який людина щодня зростає духовно.

Третє правило говорить, що людина повинна дотримуватися принципу збереження емоційної рівноваги і оптимістичного погляду на життя. Іноді медитація є саме тим інструментом, за допомогою якого коригуються ці параметри. Принцип вибудовування гармонійних соціальних відносин, який також включає в себе правильне виховання дітей. Дуже важливий принцип звершення добрих справ. Саме він дозволяє людині бачити своє духовне зростання і прагнути до подальшого його вдосконалення. Важливий принцип розумності людських бажань. Нереальні плани, неможливість здійснити свої мрії породжують печаль, що безпосередньо позначається на фізичному і духовному здоров'ї людини.

Доведено, що духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, його сприйняття складових духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей в контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я індивіда. На нашу думку, до основних його ознак і показників відносяться такі.

1. Сприймаючи життя як цінність, людина прагне до створення в ньому нових ціннісних якостей. Стан пошуку охоплює людину мимо її волі та індивідуальних зусиль, і людина шукає його джерела поза своїми силами, у сферах, що лежать вище неї.
2. Гуманістичні способи впливу на себе та на оточуючих (заохочення, покарання, прощення).
3. Цілісність внутрішнього світу, що задається системою правил і суджень, прийнятих для себе людиною усвідомлено (так звана «життєва філософія»).
4. Переживання постійної радості від життя як такого.

Духовне здоров'я проявляється у зв'язку людини з усім світом і виражається в: релігійних почуттях; почутті краси та світової гармонії; почутті замилювання та благоговіння перед життям. Найбільш плідні дослідження духовного здоров'я знаходимо у представників гуманістичної психології. Так, А. Маслоу вважав, що люди, духовно здорові, мають особливі характеристики, які відрізняють їх від інших людей за низкою показників. Ці люди задовольнили свої потреби в безпеці, причетності, любові, повазі та самоповазі й тому можуть прагнути до самоактуалізації, тобто до здійснення своєї місії, покликання, долі, прагнення до єдності своєї особистості. До характеристик духовно здорових людей, підтверджених спостереженнями А. Маслоу, можна віднести такі:

Об'єктивне сприйняття реальності. Духовно здорові люди менш емоційні та більш об'єктивні у сприйнятті реальності, терпимі до суперечливості та невизначеності. Вони вітають сумнів і неходжені шляхи.

Повне прийняття себе, інших і природи. Духовно здорові люди приймають себе такими, які вони є як на психічному, так і на фізіологічному рівні, та відчують при цьому радість життя (у них добрий апетит, сон, секс тощо). Із розумінням вони ставляться до основних біологічних процесів у організмі. Подібним чином вони сприймають інших і людство в цілому.

Безпосередність, простота та природність поведінки. Як точно помітив М. Литвак (1997), із цими людьми спілкуватись так само просто, як і з японською технікою. Однак ця простота спілкування не означає, що вони доступні для кожного в будь-який момент і що вони так само прості «всередині».

Захопленість і відданість будь-якій справі (сконцентрованість на проблемі, а не на собі). Духовно здорові люди прихильні до якогось завдання, обов'язку, покликання чи улюбленої роботи, що вважають для себе життєвою місією. Говорячи словами А. Маслоу, вони живуть, щоби працювати, а не працюють, щоб жити.

Незалежність і потреба в самоті. Вони мають велику потребу в недоторканності внутрішнього життя, самоті, спілкуванні із собою.

Автономія, незалежність від культури й оточення. Вони більше покладаються на свій власний потенціал і внутрішні джерела росту та розвитку. У цьому сенсі вони самодостатні, тобто незалежні насправді, а не в сенсі заяви своєї позиції.

Свіжість оцінки та сприйняття. Духовно здорові люди кожний день свого життя сприймають як захоплюючу та хвилюючу подію. Для них стократне сприйняття веселки так само прекрасне та чудове, як і сприйняття першої веселки в житті.

Верховні або містичні переживання. Ці люди здатні переживати моменти сильного хвилювання або високої напруги, екстатичні стани. У кульмінаційні моменти любові й інтимності, творчості, осяяння, відкриття та злиття із природою.

Суспільний інтерес, почуття причетності, єднання з іншими, доброзичливість. Це виражається в жалі, симпатії та любові до всього людства (часто у вигляді ставлення старшого брата до молодшого).

Глибокі міжособистісні відносини. У цих людей вузьке коло спілкування, тому що дійсне спілкування, стан духовної єдності з іншими вимагають часу та зусиль. Однак їхнє спілкування відрізняється глибиною пережитих почуттів. Крім того, для цих людей характерне високе почуття емпатії, співпереживання.

Демократичний тип характеру. У цих людей немає упереджень до іншого класу, раси, релігії, статі, віку, професії, сексуальної орієнтації, інших атрибутів статусу. Вони охоче вчаться в кожного, якщо тільки в нього можна чомусь навчитись. У той же час вони не вважають усіх без винятку рівними. А. Маслоу писав: «Ці індивіди самі по собі є елітою, вибирають у друзі також еліту, але це еліта характеру, здатностей і таланта, а не народження, раси, крові, імені, родини, віку, молодості, слави або влади».

Розмежування засобів і цілей. У повсякденному житті вони більш певні, послідовні та тверді, ніж інші, у відношенні того, що правильне, а що помилкове, добре чи погане. Вони дотримуються певних моральних та етичних норм, хоча деякі з них релігійні в ортодоксальному розумінні цього слова. У той же час для них часом сам процес означає більше, ніж мета, нехай і дуже гарна.

Філософське почуття гумору. Ці люди віддають перевагу доброзичливому, філософському гумору, що висміює дурість людства в цілому, на відміну від інших людей, які можуть одержувати задоволення від жартів, що висміюють чийсь неповноцінність, що принижують когось чи непристойно ставляться до нього. Гумор духовно здорових людей викликає посмішку, а не сміх.

Креативність, творчий підхід до життя. Для них характерна природна та спонтанна креативність, що дозволяє буденну справу здійснювати щораз по-новому. Крім того, їхній творчий підхід проявляється насамперед у повсякденних справах, а не як у видатних талантів у поезії, мистецтві, музиці чи науці. Ось чому А. Маслоу якось помітив, що в першокласному супі більше творчості, чим у другосортній поезії.

Опір окультуренню. Вони в гармонії зі своєю культурою, разом з тим зберігають певну внутрішню незалежність від неї. Вони традиційні й нічим не відрізняються від інших, поки вимоги культури не зачіпають їх основні, базисні цінності. Духовно здорові люди мають позитивні і негативні риси характеру, як і інші люди, вони недосконалі. Але вони нагадують нам, що потенціал психологічного росту людини, можливості стати духовно здоровою набагато більші.

Людина не є пасивною, цілком залежною від зовнішнього середовища істотою. Завдяки своїй унікальній тілесно-душевній організації вона спромоглася піднятися над світом тварин, стала суспільною особистістю, здатною планомірно і цілеспрямовано діяти, змінюючи навколишній світ, своє життя і власну сутність. Нині людина, та її духовне здоров'я стають об'єктом вивчення широкого кола наукових дисциплін, а власне здоров'я прийнято трактувати як триєдність фізичного, психічного та духовного.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ ПРО МАЙБУТНІХ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ

Особливо інтенсивно становлення особистості відбувається в юнацькому віці, який є найважливішим періодом для підготовки до сімейного життя і вибору майбутнього сімейного партнера. Становлення зрілих міжособистісних виборів в юності визначає характер майбутніх взаємодій і є показником успішності динаміки майбутньої сім'ї. Результати досліджень А. Адлера, Е.Берна, І.В.Дубровиної, І.С. Кона, Р.В. Овчарової, З.Фрейда свідчать, що суб'єктивні образи батьків мають найбільший вплив на вступ у шлюб, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування тих чи інших рис особистості та її ціннісних орієнтацій.

Недостатня вивченість у психології розвитку уявлень про майбутні образи сімейних партнерів, перспективи сімейного життя, принципи вибору майбутнього чоловіка та дружини, умови формування ціннісного ставлення до сім'ї та шлюбу, є аргументом актуальності дослідження і передумовою для постановки і формулювання проблеми.

У сучасних дослідженнях спостерігається прагнення виявити особливості уявлень про родину і стандарт майбутнього чоловіка та дружини в різні вікові періоди (М.В. Захарова, В.Є.Каган, Н.В.Ляхович, І.Г.Станіславська, Н.Ф.Федотова, О.В.Шишкіна). Однак існує зовсім невелика кількість досліджень з питань впливу батьків на розвиток уявлень про майбутні образи дружини та чоловіка у осіб юнацького віку. Проблема оцінки та моделювання образу майбутнього чоловіка у дівчат та образу майбутньої дружини у хлопців, виявилася найменш вивченою у зв'язку з відсутністю спеціальних досліджень, що стосуються феномена «неповної родини».

До головних факторів формування уявлень юнаків та дівчат про подружні стосунки, про майбутніх чоловіків та дружин відносять процес ідентифікації з батьками. Також це уявлення соціального середовища, на які орієнтується батьківська родина, – її референтна група, соціально-економічні й культурні умови, в яких перебуває родина, сімейний досвід. Всі ці аспекти відіграють значну роль у формуванні образів майбутніх чоловіків та дружин у період юності.

Образ майбутньої дружини у юнаків з неповних родин помітно відрізняється від юнаків, які виховуються двома батьками. Відсутність батька робить негативний вплив на формування уявлень про майбутнього супутника життя, що в першу чергу відображається в нереалістичності і суперечності образу майбутньої дружини. У дівчат з неповних родин внаслідок відсутності моделі чоловічої поведінки образ типового сучасного чоловіка містить менше маскулісних характеристик, ніж у дівчаток з повних родин. У разі, якщо атмосфера у родині сприяє збереженню цього зв'язку, дівчата відчують труднощі в міжособистісному спілкуванні, вони проявляють несамостійність, залежність, боязкість.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що у юнацькому віці молода людина стоїть на порозі вступу до самостійного життя, складним елементом якого є створення своєї власної родини. Сукупність уявлень про майбутніх чоловіка та дружину складається під впливом широкого кола факторів, серед яких найбільш впливовим вважається сімейний досвід. Суб'єктивні образи батьків мають найбільший вплив на вступ до шлюбу, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування тих чи інших рис особистості та її смислових орієнтирів.

Студентський вік є етапом, на якому реалізуються претензії особистості, будуються та здійснюються плани професійного зростання. Однією з рушійних сил особистісного розвитку в цей період стає протиріччя між подальшим розвитком механізму ідентифікації та загостреною потребою у відокремленні. Самосвідомість набуває структурної визначеності всіх компонентів, що феноменально проявляється в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, мотивів поведінки й діяльності,

інтимізації внутрішнього життя. Усвідомлення необхідності планування життєвого шляху спричиняє виникнення особливого утворення – життєвої перспективи.

У юнацькому віці молода людина стоїть на порозі вступу до самостійного життя, складним елементом якого є створення своєї власної родини. Великий вплив на формування уявлень юнаків та дівчат про майбутнього чоловіка та дружину спричинює батьківська родина. Ці уявленняможуть відбивати прагнення до повторення сімейного сценарію або змістовно наповнюватися тим, чого не вистачало в рідному домі.

Результати експериментального дослідження дозволяють зробити наступні висновки. Дівчата, які виховувалися в повних родинах визначають в майбутніх подружніх стосунках такі термінальні цінності як любов, щасливе сімейне життя. Батьківська родина для них – ідеал, який представниці юнацького віку намагаються реалізувати з майбутнім чоловіком. У дівчата з неповних родин ці цінності також мають значення. Але в ряд з ними дівчата ставлять цінність матеріально забезпеченого життя. Найважливішими якостями у досягненні цілей для дівчат з неповних родин є чуткість, витримка, тверда воля. Дані цілі-інструменти дівчатам, які зростали в неповних родинах дозволяють перенести всі життєві труднощі, з урахуванням підтримки лише одного із батьків.

Для юнаків і з повних і з неповних родин важливими є здоров'я. Головним в житті вони також вважають наявність вірних та хороших друзів. Відмінності полягають в тому, що юнаки з повних родин до числа найважливіших цінностей віднесли любов, а з неповних – свободу. Для юнаків з повних родин найважливішими якостями у досягненні цілей є вихованість, акуратність, незалежність. Юнаки з неповних родин акцентують свою увагу на гарних манерах, вмінні адекватно та раціонально мислити, на цінності освіти у житті.

Уявлення про міжособистісні відносини у своїй майбутній сім'ї у представників юнацького віку з повних і неповних родин помітно відрізняються. Відсутність прикладу чоловічої поведінки призводить до того, що у юнаків з неповних родин формується спотворене уявлення про чоловічу поведінку і відбувається завищення своєї маскулітності. А поведінка самостійної і впевненої в собі матері для дівчини з неповної родини стає зразком для наслідування і орієнтує її на авторитарність, самовпевненість і вимогливість у власній родині.

Дівчата та юнаки пред'являють різні вимоги до майбутнього партнера в залежності від рівня самооцінки та рівня домагань. Дівчата з низьким рівнем домагань та низькою самооцінкою як з повних так і неповних родин вказують на духовні якості. Із зростанням самооцінки та рівнем домагань зростає кількість вимог до майбутнього партнера, додаються матеріальні цінності, зовнішня привабливість юнаків, високий матеріальний достаток. Дівчата з неповних родин більше звертають увагу на родинні цінності.

Хлопці з повних родин з низькою самооцінкою та низьким рівнем домагань хочуть, щоб їх майбутня дружина, насамперед, вміла виконувати жіночі справи, щоб була господинею в домі та поважала чоловіка. Із зростанням рівня самооцінки та рівня домагань до даних вимог додаються зовнішня привабливість дівчини, вихованість, сором'язливість. Хлопці з неповних родин більше вимагають від майбутньої дружини виконання сімейних обов'язків, дотримання сімейних традицій.

Таким чином, уявлення про ціннісні орієнтації, міжособистісні відносини майбутньої родини, якісні характеристики майбутніх подружніх партнерів у представників юнацького віку з повних і неповних родин помітно відрізняються. Вимоги дівчат та юнаків до майбутнього партнера залежать від рівня самооцінки та рівня домагань. Із зростанням самооцінки та рівнем домагань зростає кількість вимог до майбутнього партнера, змінюються їх якісні характеристики. Наявність повної або неповної родини у юнака або дівчини визначає якісну своєрідність бажаних характеристик майбутніх партнерів.

Для подальшого вивчення цікавим вважаємо проблему впливу психологічного

клімату батьківської родини на уявлення юнаків та дівчат про власну майбутню родину.

Е.Н.Ткачева

Українська інженерно-педагогічна академія, г. Харків

ВЛИЯНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Психологическое здоровье является необходимым условием для полноценного развития ребенка и формирования его личности. Основой психологического здоровья является гармония между различными аспектами жизни человека: эмоциональными, интеллектуальными, телесными, психическими. Однако, в современном обществе имеет место тревожная тенденция роста психологических проблем у взрослых и детей. По оценкам ВОЗ, в ряде государств – членов Европейского региона ожидаемая продолжительность жизни уменьшилась на 10 лет за одно десятилетие, что во многом было связано со стрессами и психическими расстройствами. В европейских странах причиной трети всех обращений к врачам служат проблемы, связанные с психическим здоровьем. В течение жизни свыше 3 миллионов взрослых (7 из 1 тысячи человек) страдают шизофренией, в 33% случаев начало заболевания приходится на подростковый возраст.

Ежегодно регистрируются примерно 33,4 случая тяжелой депрессии, и наблюдается тенденция к увеличению ее распространенности. Кроме того, она все больше поражает подростков. Так, согласно данным проведенного в Европе исследования, 8 % девочек и 2 % мальчиков в возрасте 16 лет страдали тяжелой депрессией; 14 % девочек и около 5 % мальчиков – средней депрессией. Возрастают проблемы, связанные с депрессией, такие как насилие, самоубийства, наркомания, поведенческие расстройства. У одного из четырех европейских подростков наблюдаются один или несколько симптомов психического расстройства. Самоубийство – один из распространенных видов смерти среди подростков и молодых людей, занимающий второе место после дорожно-транспортных происшествий в возрастной группе 15-35 лет.

Развитию психических нарушений способствуют высокий уровень невротизации детей и их родителей, конфликты с учителями, одноклассниками и родителями. Также на психологическое здоровье влияет отсутствие у ребенка интересов и увлечений или невозможность их реализовать, неполная семья, когда один из родителей отсутствует или не принимает участия в воспитании ребенка, а также деструктивные семьи. Неполную семью имеют 82% детей с расстройствами психики.

Нарушения психологического здоровья, как правило, наблюдаются у детей, которые находятся в дисгармоничных взаимоотношениях с родителями и педагогами. Не последнюю роль в формировании подобных взаимоотношений играют используемые в современной педагогике основные методологические подходы, логика образовательного процесса которых основана на передаче социального опыта ребенку и является лично-относительной, не учитывающей его потребности, способности и индивидуальные проявления.

Внутренние психологические конфликты, которые возникают в душе еще не сформировавшейся личности ребенка, приводят к таким печальным результатам, которые наглядно иллюстрируют приведенные статистические данные. Источником формирования внутренних конфликтов является процесс воспитания. Ребенка воспитывают родители, воспитатели детских садов, преподаватели разнообразных кружков, которые посещает ребенок. Но, в связи с тем, что основная масса взрослых вкладывает в понятие "воспитание" достаточно широкий спектр понимания этого процесса, который базируется на их собственном опыте и представлениях, то не сложно представить какая психологическая нагрузка ложится на еще не сформировавшуюся личность. Родители в свою очередь имеют ворох неразрешенных внутренних конфликтов, которые часто бессознательно перекладываются на детские плечи.

Альтернативой традиционно – авторитарным методам воспитания является гуманное педагогическое мышление, которое лежит в основе гуманно-личностной педагогики.

Императивный характер обучение приобретает в том случае, если оно строится без учета личностных особенностей и потребностей ребенка. Педагог, осуществляющий такое обучение, уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому его необходимо принудить к учению строгими требованиями, императивами. Гуманный же подход состоит в том, что воспитатель оптимистически мыслит о детях, подходит к ним как к самостоятельным субъектам учения, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Иными словами, педагог исходит из того, что у каждого ребенка есть свой личностный смысл, есть личностная значимость учения, на которую и надо опираться в педагогическом процессе. А если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести.

На данный момент внимание родителей, которые делают вклад в воспитание ребенка, имеет тенденцию развития в первую очередь интеллектуальных способностей, поэтому все чаще практикуется раннее развитие, чуть ли не с пеленок, что зачастую продиктовано неосознанным желанием родителей самореализоваться через ребенка. Все вроде бы правильно и со стороны выглядит положительно, но часто в этом процессе выпадает очень важное звено, которое является основой психологического здоровья. А именно, теряется эмоциональная составляющая, тот момент, как ребенок ощущает себя в этом процессе. То есть, не принимается во внимание эмоциональный интеллект ребенка, включающий способность научиться осознавать себя, свои чувства, желания, сопоставлять их с желаниями социума, учиться доверять себе и окружающим его людям, становиться опорой самому себе. Все эти аспекты являются основой гуманной педагогики, через которую красной нитью проходит осознание, что воспитать психологически здоровое поколение, возможно только через самовоспитание. Таким образом, гуманная педагогика работает в двух направлениях: по воспитанию родителя и воспитанию ребенка. Только в таком случае получается гармоничный процесс развития психологически здоровой личности.

Обращение к культурным образцам педагогической практики позволяет сделать некоторые выводы о наиболее существенных чертах гуманистической парадигмы образования. Первая из них состоит в особом ценностном отношении к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека. Затем, признание развития умственного, физического, нравственного, эстетического аспектов личности главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребенка, ее главным результатом. Содержание образования включает когнитивный, креативный и этический (нравственный) компонент в их единстве и взаимодействии.

Таким образом, реализация культурно-гуманистических функций образования обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве, демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого и соблюдается принцип антропоцентричности. Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие ребенка. Качество и мера этого развития оценивается показателями гуманизации общества и личности.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое является назначением, призванием и задачей каждого человека. А результатом гармоничного развития личности является психологическое и нравственное здоровье индивида, общества, нации.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФВІДБОРУ

Важливим резервом підвищення ефективності професійного психологічного відбору кандидатів на відповідні посади є наявність широкого кола претендентів. А передумовою цього буде престиж та затребуваність професії, добре налагоджена профорієнтаційна робота.

В проблемі професійного психологічного відбору можна виділити два основних аспекти – майбутній фахівець з його індивідуально-психологічними особливостями, а з іншої – специфіка діяльності, яка вимагає від особистості цілком певних професійно важливих якостей, що потребує конкретна спеціальність.

При виборі професії та роботи необхідно володіти інформацією про існуючі професії та власні нахили і здібності. Після оцінки власних професійних схильностей та визначення необхідних для конкретної професії здібностей, потрібно оцінити, якою мірою ви володієте цими якостями та як, в разі необхідності, можна розвинути потрібні здібності.

Займаючись розвитком своїх здібностей, людина повинна прагнути до того, щоб цей розвиток не був самоціллю. Головне завдання в тому, щоб бути гідною людиною, корисним членом суспільства. Найважливіший резерв підвищення ефективності виробництва – мотивована людина.

Психолог Є. О. Климов виділив п'ять основних типів професій за принципом ставлення людини до різних об'єктів оточуючого світу («людина – природа», «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – техніка», «людина – техніка»).

Деякі фахівці звертають увагу на структуру ПВЯ (А.В. Карпов, Б.А. Душков, А.В. Корольов, Б.А. Смирнов) як ключовий критерій, що забезпечує формування професіональної придатності суб'єкта. Так, Е.А. Климов виділяє «п'ять основних складових системи професійно цінних якостей»:

1. Громадянські якості – ідейний моральний вигляд людини як члена колективу, суспільства; 2. Ставлення до праці, професії, інтереси і схильності до даної сфери діяльності; 3. Дієздатність, яка утворюється якостями, важливими в багатьох і різних видах діяльності (широта розуму, його глибина, гнучкість та ін.); 4. Приватні, спеціальні здібності. Це такі особисті якості, які важливі для даної роботи, професії або для відносно вузького їх кола; 5. Навички, звички, знання, досвід.

Професіограми і психограми є важливими методичними засобами профорієнтаційної роботи. В психограмах подані професійно важливі якості, наявність яких дає можливість людині стати кваліфікованим фахівцем за професією.

Ми звернули увагу на професії «людина-техніка». Це професії, які орієнтовані на створення, використання і обслуговування різних технічних пристроїв. Кваліфікованих фахівців групи "людина-техніка" відрізняє постійна технічна спостережливість, підвищений інтерес до техніки, творче мислення. На основі аналізу теоретичних джерел визначили роль мотивації, нахилів, здібностей в професійній діяльності робітника; визначити професійно важливі якості робітника в системі професій «людина-техніка»; зпланували емпіричне дослідження й вивчення професіограм та психограм в системі професій «людина-техніка».

Л. В. Штефан

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Педагогіка формується на базі холистичних принципів щодо розвитку сучасної особистості як того, хто навчає, так і того, хто навчається, що спричинило виходу на новий рівень наукової уваги питань здоров'язбереження. Підкреслимо, що стан освіти у

контексті здоров'язбереження знаходиться у відсутності гармонії психічного світу людини, що негативно позначається й на фізичному. Особливого значення ці питання набувають для самих педагогів (Р. Айзман, Е. Вайнер, Ю. Лісцин). Певною мірою можна стверджувати, що освіта, яка ґрунтується на так званій традиційній парадигмі, хронічно знаходиться у стані когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер). Для виходу з нього і пропонується шлях її інновацізації. Становлячись на нього, необхідно пам'ятати перш за все про здоров'я педагогів, оскільки кожна зміна вимагає від людини «фізіологічної оплати» (Е. Тоффлер).

Виходячи з цього в умовах економічної кризи нам здається слушною пропозиція В. Ликової щодо запровадження педагогічної теорії, де умовою терапевтичної підтримки є пробудження турботи педагога про самого себе. Цей підхід є базовим і повинен стати основою розвитку такого наукового напрямку як педагогічна самотерапія викладача. При цьому слід проблеми гігієни і виховання людського тіла привести у відповідність з проблемами гігієни і виховання людської душі (С. Гессен).

Виходячи з зазначених підходів було внесено зміни у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в Українській інженерно-педагогічній академії. Зокрема у програму підготовки цих фахівців уведено дисципліну «Інноваційні технології в освіті», у змістовну частину якої увійшла й тема «Здоров'язберігаючі технології в освіті», у межах якої удосконалюється валеологічна компетенція. Відповідний аналіз літератури, спостереження за інноваційною діяльністю викладачів-інноваторів, опитування цих фахівців та експертів, дозволили конкретизувати її сутність через змістовні складові:

Зміст установчого компоненту: сформованість сприйняття здоров'я суб'єктів інженерно-педагогічної діяльності як професійної цінності; сформованість сприйняття власного здоров'я як головної вітальної цінності; сформованість усвідомлення на необхідність гармонізації навчальної діяльності.

Зміст когнітивного компоненту: знання основ здоров'язберігаючих технологій, знання методів та прийомів емоційної саморегуляції, знання способів гармонізації навчальної діяльності.

Зміст операціонального компоненту: вміння по застосуванню здоров'язберігаючих технологій у педагогічній діяльності; вміння по застосуванню методів та прийомів емоційної саморегуляції у власній практичній діяльності.

Зміст особистісного компоненту: здатність до самокритичності; здатність до цілісного сприйняття навчального процесу; здатність до контролю емоційно-вольової сфери.

Вважаємо, що валеологічна компетенція є обов'язковою та необхідною складовою інноваційної компетентності фахівця, яка повинна формуватись на засадах нової педагогіки, де на паритетних началах поєднуються інноваційність та здоров'язбереження. Науковим підґрунтям для вирішення цих завдань може стати екологічна психопедагогіка. Остання почала формуватись на базі екологічної психології, яка вивчала з середини 90-х років XX століття питання формування екологічної свідомості особистості. Сьогодні екологічна психопедагогіка як новий методологічний напрям педагогіки, активно вивчає критерії відбору змісту, а також підходи до формування принципів, методів та форм екологічної освіти як основи формування екологічної особистості (С. Дерєбо, І. Зверєва, Л. Моїсеєнко, В. Ясвін). Ми пропонуємо у подальшому розширити розуміння «екологічної особистості» відповідно до умов педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з акцентом уваги на їхньому екологічному мисленні.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕСУАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІВЧАТ

В останні роки проблема любові та сексуальності все більше проникає в площину психологічних досліджень і стає предметом не тільки медичної (Кочарян Г.С., 2010; Маркова М.В., 2010), але й загальної психології (Максименко С.Д., 2012). Це пов'язано з тим, що феномен сексуальності лібералізується та має різноманітні маніфестації поза межами клінічного простору.

Любовні стосунки та сексуальна реалізація жінок (перш за все в шлюбі) виступають важливими показниками якості життя та є патогенним чинником розвитку неврастеничних розладів (Карвасарський Б.Д., 2005). Однак 42% сучасних жінок періодично або постійно відчувають незадоволеність власним сексуальним життям (Агарков С.Т., 2008), 11% жінок свідомо уникають статевих стосунків із чоловіком (Рожановська З.В., 2011), у 37% сучасних українок віком від 20 до 40 років відзначаються порушення оргастичної функції (Ворнік Б.М., 2012, Селюков Г.І., 2009), згідно з дослідженнями різних авторів 7-60% жінок страждають на диспареунію, у 26% жінок з проблемами в сексуальних стосунках простежується зниження потреби в інтимній близькості (Горпинченко І., 2013), зменшується й частота та якість сексуальної активності після 5-ти років сімейного життя (Кратохвіл С. 2008), що є однією з причин поширення позашлюбних сексуальних контактів, розлучень тощо. Однак, слід зазначити, що саме вікова динаміка психосексуального розвитку дівчат здебільшого залишається поза межами досліджень, що й зумовлює актуальність цієї роботи.

З віком статевої сфери дівчат диференціюється і наповнюється новими структурними компонентами. Так, в юнацькому віці виокремлюються три структурні компоненти: «сексуальна відкритість» – фіксована, кристалізована схема успішного гендерного функціонування, що відбиває культурно-специфічні нормативи жіночності та сексуальності (сексуальне задоволення та реалізація, благополуччя, відсутність невротичності); «сексуальне лібідо», який відображає власне лібідозні, необ'єктні прояви сексуальності (сексуальна збудливість та лібідо, фізичний, знеособлений секс, дозволеність); «статевої трансформація», що демонструє зв'язок сексуальної активності та маскулітності (секс, лібідо, відсутність сорому, маскулітності).

В ранній дорослості фіксована схема гендерного функціонування заповнюється сексуальним лібідо та перестає функціонувати лише як деяка когнітивна конструкція (фактор «лібідізація гендерної схеми»), наповнюється чуттєвими компонентами; зберігається тенденція пов'язаності маскулітності з сексуальним лібідо, психологічним благополуччям та реалізацією (фактор «маскулінізація лібідо»); фактор сексуального лібідо, отриманий в юнацькому віці, розщеплюється на два: фактор інфляції сексуальності (сексуальність пов'язана з невротичністю) та фактор її табування (сексуальність пов'язана з відразою та агресією, позбавлена задоволення та можливості реалізації).

В середній дорослості структура психосексуальної сфери виразно диференційована та містить п'ять факторів. Відбуваються семантичні зміни: по-перше, всі фактори психосексуального простору особистості стають гендерно-маркованими, що містять параметри маскулітності/фемінітності; по-друге, реалізація зрілої жіночності та сексуальності пов'язана з фемінітністю, а не з маскулітністю, порівняно з більш ранніми віковими періодами, що свідчить про функціональні трансформації структур маскулітності/фемінітності; по-третє, зберігається табування сексуальності, яке спирається на особистісну фемінітність; по-четверте, змінюються регулятивні властивості маскулітності в структурі психосексуальної сфери жінок, яка реалізована трьома варіантами: 1) невротизація (якщо на попередніх вікових етапах розвитку маскулітність сприяла сексуальній реалізації, то тепер вона є чинником ретардації психосексуальної та життєвої активності); 2) «холодна сексуальність», позбавлена

почуттів; 3) збереження тенденції сексуалізації за рахунок маскулінності, яка, ймовірно має інфантильну природу.

Секція 4. ПСИХОЛОГІЯ ТІЛЕСНОСТІ ТА ПСИХОТЕРАПІЯ

О. Андрійченко, С.М. Бужинська, К. Хлівняк

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

НАРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРАЦЯХ М. УАЙТА ТА К. ГРОССМАНА

В наш час нарративний підхід є дуже поширеним і актуальним, він базується, в основному, на теорії інтерпретації і концентрується на тому, в яких «історіях» формують люди свій життєвий досвід і проблеми. Даний підхід означає, що історії є основним досвідом людини, саме вони визначають, як люди поведуться, як вони себе почувають і який сенс може бути вилучений з нового досвіду. Підхід «історій», у широкому сенсі цього слова, складається з розуміння цих історій, які сформували життя людини. Тому, нарративний підхід припускає, що тільки той досвід, який став частиною важливої історії, має цінний вплив на прожитий досвід.

Даний підхід розглядали такі вчені як Уайт, Епстон, Гроссман, Штенталь та ін. У рамках нарративної роботи представляється така точка зору: ідентичність співстворюється або через відносини з іншими людьми, або через особисту історію зі свого минулого і культури (Уайт, Епстон, 1990). В цілому, можна виділити чотири основні положення нарративної теорії:

1. У людей добрі наміри – вони не шукають проблем і не потребують їх;
2. Люди відчують сильний вплив домінуючих дискурсів;
3. Люди не тотожні своїх проблем;
4. Люди здатні конструювати альтернативні розповіді, які вони інтерналізували.

Саме на цих положеннях ґрунтується практика нарративної психотерапії (Уайт, Епстон, 1990).

Наративна терапія присвячена вивченню наслідків та впливу культури на індивідів і соціальні системи. Дана терапія підкреслює в цьому зв'язки, експертність і автономну організацію вирішення життєвих проблем клієнтів (Гроссман, 2005). Людська поведінка, а з нею і феномени проблем, знаходяться в дискурсах, історіях та спробах пошуку рішень. Хоча люди і пишуть свої прожиті життєві історії на тлі соціальної та культурної матриці, в цьому перевага нарративного підходу, проте одночасно виступають і авторами свого власного життям. Особа не є проблемою. "Проблема полягає в проблемі". Це можна вважати основою нарративного підходу (Гроссман, 2005).

В нарративній роботі, терапевти в своїх зусиллях зсилаються на те, щоб забезпечити сприятливі умови, в рамках яких клієнти змінюються, в залежності від їх власного бажання. Тривалі розлади розглядаються в контексті нарративної терапії як вираження і наслідки процесу інтерналізації. З точки зору теорії розладів, важливими є ті історії про клієнтів, які циркулюють в сім'ях та соціальних системах. Їх можна визначити деякою мірою як дефіцитні, тому що часто пов'язані з мотивами розповіді «невдачі» чи «вини». Ці історії надають негативні рефлексії про характер або цінність тих осіб, які формують її центр (Уайт, Епстон, 1990). Критерієм ефективності нарративної практики є рішення самих людей, що вони досягли своїх цілей.

Таким чином, використання технік нарративної терапії уможливорює соціальне конструювання реальності, що реалізується за допомогою мови, підтримується у вигляді нарративу та доводить відсутність беззаперечних істин, які стосуються людського існування у просторі та часі. Адже спираючись на положення про нарративізацію свідомості, досвіду особистості, людина здатна побудувати новий «сюжет», нову життєву «історію», життєву концепцію. Саме завдяки нарративному модусу розуміння себе людина приходить до більш цілісного і позитивного, оптимістичного сприйняття свого життя і самого себе (Чепелева Н.В., 2006). Тож, народження історії – це засіб упорядкувати своє життя, і те, як саме історія вибудована, які саме аспекти індивідуального досвіду містить, впливає на те, як ми себе відчуваємо, про що думаємо і як діємо.

САМОРЕФЛЕКСІЯ ТІЛЕСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДОЇ ЖІНКИ

Тілесність жінки в змістовному аспекті являє собою усвідомлене психічне утворення, об'єктами якого виступають різноманітні тілесні процеси (процеси функціонування організму, розпізнані свідомістю жінки), що складають її тілесний досвід; в процесуальному аспекті тілесність крім нозогнозії як пізнання тілесного досвіду й означення включає осмислення тілесного досвіду (як життєвої ситуації) у контексті цілісного життєвого шляху особистості, формування ставлення особистості до нього, інтеграцію тілесного досвіду (як життєвої події) у суб'єктивну картину життєвого шляху жінки.

«Тілесне Я» жінки є одним з найважливіших компонентів усього «Я-образу», так як тіло ми можемо спостерігати й оцінювати постійно. Сприйняття тіла складається з психічного, емоційного, фізичного та історичного аспектів. На думку дослідників у галузі тілесності, здорове тіло передбачає рухливість «тілесного Я» при незмінній тілесній схемі, внутрішній стрижень, реалістичність власного тілесного образу й об'ємність свого тіла, бачення його у трьох вимірах. У психології існують різні підходи до визначення місця і ролі «тілесного Я» у структурі особистості – від майже повного виключення його зі структури самосвідомості до розгляду «тілесного Я» як одного з провідних чинників організації психіки (хоча очевидна перевага у бік першого підходу). Ще більш розрізнені уявлення про розвиток «тілесного Я».

Тілесний досвід являє собою досвід життя цілісної особистості жінки; згідно біопсихосоціального підходу особистість як носій психосоматичного єдності переживає й осмислює тілесний досвід як життєву ситуацію та інтегрує його у суб'єктивну картину життєвого шляху. Взаємодія жінки і складної життєвої ситуації, пов'язаної з тілесним досвідом, включає у себе процеси переживання, розуміння, осмислення ситуації у контексті цілісного життєвого шляху, у результаті чого формується нове ставлення в єдності емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів, що виражає внутрішню позицію особистості, або позицію по відношенню до життя.

Процес інтеграції тілесного досвіду у суб'єктивну картину життєвого шляху є специфічним для різного тілесного досвіду. Інтеграція тілесного досвіду у суб'єктивну картину життєвого шляху жінки може носити дезадаптивний характер і призводити до трансформації тимчасових і смислових аспектів структури суб'єктивної картини життєвого шляху (тимчасової орієнтації, часової перспективи, тимчасових установок, оцінки сьогодення, подієвої насиченості і свідомості життя). Чинниками дезадаптивного реагування на тілесний досвід є: криза ідентичності особистості, пов'язана з рольовим змішанням, зниження або надмірна виразність рефлексивних процесів, зниження життєвостійкості і самодетермінованості.

Аналіз феномену тілесності як феномену самосвідомості та джерела самоактивності молодой жінки, її самопрезентації та умов життєпроекування дозволяє зафіксувати відсутність в образі «Я» конструктів, які б указували на роль і місце у структурі самосвідомості «Я» її тілесної складової. У тих нечисленних випадках, коли поняття тілесності вводиться у контекст пояснення природи і сутності «Я», тілесність виконує допоміжну роль в інтерпретації особливостей поведінки, як правило, у випадках знаходження жінки в незвичних ситуаціях або обмеження її можливостей у зв'язку з дефектами фізичної організації.

З метою вивчення тілесності як елементу самосвідомості особистості та функціонального органу реалізації нею власних можливостей у просторі актуальних та майбутніх життєвих відносин проведено дослідження саморефлексії тілесного потенціалу за допомогою методики «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» А.Ю. Рождественського.

Вибірку склали 120 жінок віком від 20 до 35 років різного соціального статусу, сімейного стану, рівня освіти.

Найбільша кількість респонденток (46,7%) належать до **особистісного типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація «на себе». Тілесний потенціал безпосередньо інтегрується у «Я»-структуру, стає його іманентною характеристикою, яка ні за яких умов не може бути відділена від «Я». Конструктивно-ціннісний рівень ставлення до власних тілесних можливостей поєднує можливість досягнення перспективних життєвих цілей у безпосередньому зв'язку з можливостями «Я» як цілісної психотілесної істоти.

35,8% респонденток відносяться до **конформного типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація «на іншого», рівень ставлення до власних тілесних можливостей як чинника, з яким пов'язується головним чином місце у соціумі і можливість соціального зростання. Представниці цього типу сприймають своє тіло як інструмент, ціннісний статус якого обмежується існуючими у соціумі (культури) уявленнями, з одного боку, та природними можливостями людини – з іншого. Запозичений у соціумі критерій стає ведучим каналом категоризації тілесності, яка не розповсюджується на уявлення досліджуваних про власне «Я».

Найменша кількість респонденток (17,5%) відносяться до **вітального типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація на «тут і тепер», усвідомлення тіла як натурального біологічного об'єкта, фактора, що може заважати чи просто перешкоджати потоку життєдіяльності, тобто тіла як заданої умови існування.

За результатами дослідження серед респонденток переважає особистісний тип саморефлексії тілесного потенціалу (46,7%), але сумарно конформний та вітальний типи складають більший відсоток опитуваних (53,3%), тобто можна стверджувати, що за результатами дослідження для жінок віком від 20 до 35 років характерний недостатній рівень сформованості саморефлексії тілесного потенціалу. Недооцінка феномену тілесності, а саме усвідомлення можливості самовиявлення як тілесної істоти, часто призводить до закріплення викривлених уявлень про роль тілесності в успішності досягнення особистістю життєвих цілей, а отже, і можливості її саморозвитку та самовдосконалення. Відсутність чи недостатність досвіду саморефлексії власного тілесного потенціалу призводить до створення життєвих проєктів, які не мають належної чіткості, стабільності та структурованості.

Отримані дані підтверджують актуальність подальших досліджень феномену тілесності, що дозволить створити продуктивні психологічні засоби актуалізації механізму саморегуляції поведінки та діяльності людини.

М. С. Великодна

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ “Криворізький національний університет”, м. Кривий Ріг

АНАЛІЗ РЕФЕРЕНЦІЙ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У КЛІЄНТСЬКОМУ ЗАПИТІ (НА МАТЕРІАЛІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО КЕЙСУ)

Потреба в об'єктивації досліджень психотерапевтичної діяльності, в першу чергу її ефективності, свого часу посприяла появі лінгвістичного підходу до вивчення феноменології психологічної практики як дискурсивної, тобто втіленої у мовленні терапевта і клієнта (Н. Ф. Каліна, 2001). Відповідно, стало можливим описувати унікальне й типологічне в особистості клієнта, спираючись не на професійну інтуїцію психолога, а на конкретні семантичні, семіотичні та власне лінгвістичні аспекти висловлювання суб'єкта (А. В. Маричева, 2005). До одного з таких належить і питання референції – співвіднесення певного висловлювання та його частин із дійсністю, представленою об'єктами, подіями, ситуаціями тощо (О. В. Падучева, 1985). Варто підкреслити, що в реченні як такому референції не існує, це явище виникає лише в

мовленні. Механізм референції полягає у зв'язуванні певного повідомлення з позамовними об'єктами, фактами в реальному, що відбувається завдяки займенниковим елементам (переважно – дейктичним: цей, той, такий), часткам (ось, то, он), власним іменам, дескрипціям та категоріям часу, виду і способу дієслова. Отже, лінгвopsихологічний погляд на дискурс клієнта прагне, серед іншого, здійснити реконструкцію об'єкта мовлення шляхом аналізу його репрезентації в якості референта висловлювань клієнта. Проілюструємо зазначене описом психотерапевтичного кейсу.

Клієнтка Н. (22 роки) звернулася за психотерапевтичною допомогою після викидня на п'ятому тижні першої дуже бажаної вагітності, про який повідомила в інтернет-листуванні на етапі призначення консультації. Наживо Н. описує ситуацію, повністю уникаючи слів “вагітність” та “викидень”: “Я була рада, що *це* сталося” (про вагітність), “Завжди була впевнена, що *це* зі мною не трапиться” (тут і далі – про викидень), “Чому *це* сталося?”, “Здається, що я сама могла *це* зробити”, “Не хочу, щоб *це* повторилося”. Запит Н. ґрунтувався на її переконанні, що вона сама спричинила викидень власними побоюваннями за дитину (“сама притягла *цю* картинку”) і полягав у бажанні подолати зазначені неусвідомлювані руйнівні причини для здорового виношування дитини в подальшому. Очевидно, що дейкcис повторюваного займенника “*це*” вказує нам на спайку смислу в несвідомому Н., де її вагітність та викидень фігурують як синоніми, що виступають референтами єдиного афективного означуваного. Як наслідок цього злиття, бажаність вагітності Н. перетворилася для неї у лякаючу фантазію про бажаність викидня, який вона нібито сама спровокувала (розбір випадку не підтвердив цього припущення Н.). Крім того, вказане злиття, таке подібне до механізмів згущення та зміщення у сновидінні, неабияк втрутилося у часово-просторову і, відповідно, причинно-наслідкову організацію спогадів Н. про історію її вагітності, оглядів у лікаря, проходження УЗД та повідомлення про викидень. Спираючись на сказане, основна частина терапевтичної взаємодії ґрунтувалась на поденному відновленні та осмисленні цієї історії шляхом означення імплікатур висловлювань Н. та заохочення до тестування їх реальності з боку Еґо клієнтки. Завдяки описаній роботі було визначено подію, що посилила й зафіксувала переживання травми Н. від викидня і спотворила сприймання нею власних материнських інтенцій. Йдеться про останній гінекологічний огляд Н. у лікарні, до якої вона потрапила з кровотечею. Під час цього огляду медичний працівник з власної ініціативи показав Н. невеликий згусток на медичній ложці зі словами “Ось твоя вагітність”. Оцінка етичності цього вчинку не може бути нейтральною. І, через цей інцидент, розчарування, біль та горе від втрати бажаної дитини як переживання Н. до об'єкта, натомість змістилися на обернені до Еґо: почуття провини, самоосуду й тривоги від уявної загрози з боку власного несвідомого. Відновлення референції висловлювань клієнтки через означення витісненого афекту, що лежав в основі злиття образів “вагітності” і “викидня”, сприяло позитивній терапевтичній динаміці й зниженню тривоги перед подальшою вагітністю клієнтки.

А.С. Данилов

Независимая ассоциация психотерапевтов

Городская поликлиника № 6, г. Харьков

ДИССОЦИАЦИЯ КАК СПОСОБ ПСИХИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.

КОД «МОНЫ ЛИЗЫ»

«Сострадая, сердце Всевышнего остается твердым»

(Гельдерлин)

В эволюционном процессе диссоциация психических феноменов сформировалась как защитная реакция. Так, Жан Мартен Шарко считал, что эти реакции характерны для феномена гипноза и клиники истерии.

На примере малоизученного диссоциативного воздействия при зрительном восприятии мы хотим заявить об универсальном влиянии на психику диссоциативным

способом при любой перцепции и вытекающих отсюда возможностей применения новых техник воздействия.

В качестве примера представим собственное понимание секрета великой притягательности и ни с чем не сравнимого, по мнению последователей, гипнотического воздействия «Моны Лизы» Леонардо да Винчи.

Например, существует мнение, что это происходит в силу ее одухотворенности. Не умаляя значения этого фактора, мы обращаем внимание на диссоциацию в этом портрете по нескольким направлениям.

1. Она открыта и закрыта для окружающего мира одновременно: это видно из положения ее рук и улыбки.

2. Она одета скромно, хотя и с небольшим вырезом на груди; но присутствует сбивающее с толку нескончаемое, запутанное украшение. Ее одежда без примет определенного времени и места.

3. Христианское, иконное в ее облике сочетается с чем-то языческим.

Этот эффект усиливает ее позицией в кресле, в лоджии, над пропастью, а за ее спиной начинается далёкий и фантастический, волнующий странный пейзаж. Всё это придаёт вневременной и общечеловеческий характер её личности.

4. В выражении её лица нежность и некоторая жестокость.

5. В её улыбке доброжелательность и некоторая ирония.

6. Она женственна и одновременно без выраженных черт пола, чуть ли не асексуальна. Кое-кто всерьёз предполагал, что это переодетый юноша.

7. Однако мы обращаем внимание на резкий контраст между её скромностью и кокетством, чувственностью, которую усиливает влажный взгляд и ласкающая мягкость прикосновения рук – возможно провокация эротических фантазий.

Образ этой женщины – реальность и мечта одновременно.

Мы показали основной (не полный) перечень диссоциаций в портрете. Для сравнения в картине Тициана «Динарий кесаря» – осуждающей и одновременно всепрощающий взгляд Христа. Здесь всего лишь одна ключевая диссоциация по контрасту с изображением однозначно гневного Христа у других художников в сюжете об изгнании менял из храма.

У Леонардо этих диссоциаций много, что заставляет утверждать «Мона Лиза» – лучшая картина всех времен и народов.

Можно сформулировать универсальное воздействие диссоциативных техник, например, не только в зрительной, но и в вербальной (и других) перцепции.

Например, в психотерапии, в педагогических формулах оказывающих влияние на процесс становления личности, в рекламных и политических манипуляциях.

Л.М. Дейниченко

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ПСИХОТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Успіх діяльності практичного психолога залежить насамперед від його здатності організувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обгрунтованого спілкування з суб'єктами сфери взаємодії. У психологічній науці таку здатність особистості професійно вирішувати практичні завдання визначають поняттям “комунікативна компетентність”.

Ефективним шляхом підготовки майбутніх психологів до продуктивного спілкування з клієнтами є залучення його до групових форм навчання, організація активної взаємодії у малих групах. Саме впровадження у навчальний процес курсу «Психотренінг комунікативності» для студентів 1 курсу відповідає цим вимогам, адже він спрямований на підвищення комунікативної компетентності особистості майбутніх психологів. При складанні програми психотренінгу важливо було з'ясувати сутність та

основні складові структури комунікативної компетентності

Проведений нами теоретичний аналіз дає можливість визначити комунікативну компетентність як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність психолога орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень оволодіння ними технологією та психотехнікою спілкування. А також вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, адекватно сприймати та розуміти її, налагоджувати ефективну взаємодію.

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

В основу побудови програми лягли положення та вправи, запропоновані у працях відповідного спрямування вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників і практиків (Т.Василишиної, І. Вачкова, В.Клименко, Є.Рогова, Н.Хрящової та багатьох інших). У межах даної програми приділено увагу розвитку комунікативних якостей особистісного росту.

Психологічний тренінг комунікативності – це певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. В ході тренінгу ми використовували такі методи: групова дискусія, ділова гра, аналіз практичних ситуацій, психогімнастичні, релаксаційні вправи, особистісні тести та проєктивні психомалюнки, та ін. Групові дискусії під час тренінгу спрямовувалися на обговорення професійно значущих характеристик особистості майбутніх психологів. Психогімнастичні вправи найчастіше ми застосовували в середині заняття для зняття психологічного і фізичного напруження після «емоційно складних вправ». Релаксаційні вправи були спрямовані на психічне і фізичне розслаблення, зняття напруги, тому часто релаксація застосовувалася в кінці тренінгу.

Під час проведення тренінгу студенти на практиці опробували ряд технік професійного спілкування, які успішно використовують психологи в своїй роботі. Це такі техніки які допомагають підвищити ефективність прийняття інформації, так і техніки, які допомагають сформулювати повідомлення таким чином, щоб партнер краще його розумів та прийняв. На заняттях використовувалися такі прийоми, як аналіз ситуацій, міжособистісний зворотній зв'язок, а також моделювання різних ситуацій спілкування в професійній діяльності. Весь комплекс методів і процедур цієї програми тренінгу було спрямовано на розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів, формування умінь та навичок необхідних для реалізації їх в професійній діяльності. Під час навчання ми намагалися підтримувати учасників тренінгу, що використовували свій досвід для покращення параметрів спілкування.

Безумовно ефективність «Психотренінгу комунікативності» як форми підготовки до спілкування пов'язана із психологічними механізмами тренінгу, що виявляються в ньому через функціонування групи. Це, насамперед, спеціально організований зворотній міжособистісний зв'язок, який давав змогу майбутнім психологам отримувати інформацію про себе у контексті конкретної ситуації спілкування і на цій основі коректувати уявлення про себе. В цей час ефективність впливу групових занять залежить від: пред'явлення студентам всієї розмаїтості суджень членів групи, зумовлених певною ситуацією; висловлення при цьому членами групи своїх емоційних станів; підкріплення ними словесної сторони зворотного зв'язку експресивними, міміко-пантомімічними, емоційними компонентами; забезпечення психологічної підтримки студенту зі сторони групи у випадку пред'явлення йому негативного зворотного зв'язку окремими її членами.

Досвід проведення «Психотренінгу комунікативності» свідчить про ефективність

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

Дія отримання інформації про результативність роботи, що проводилася зі студентами та ті психологічні ефекти, які мали в ній місце, використовувалося включене спостереження, аналіз «Самозвітів» і «Підсумкової анкети учасників психотренінгу». Самозвіти і підсумкова анкета дозволили зафіксувати те, як саме члени тренінгу оцінюють зміни, що відбулися з ними в результаті впливу соціально-психологічного тренінгу. Аналіз самозвітів студентів показав, що по завершенню навчання в тренінговій групі 76% його учасників вказали на позитивні особистісні зміни у сфері спілкування, відповідно 24% або не зауважили у собі таких змін, або ж не змогли з цього приводу сказати нічого конкретного. Негативних змін внаслідок занять не зафіксовано.

Аналіз даних, отриманих за допомогою анкети, дозволяє говорити, що внаслідок навчання ефективного спілкування в тренінговій групі студентам більшою мірою стали притаманні такі професійно значущі якості як великодушність, схильність до компромісної поведінки та співробітництва. Також зросла емоційна стабільність учасників роботи тренінгу, вони стали більш реалістичними в оцінці різноманітних комунікативних ситуацій, контролювати свою поведінку.

Участь у роботі психотренінгу позитивно вплинула на розвиток у студентів-психологів гуманістичного настановлення на партнерів по спілкуванню. Характерними для них (як свідчить аналіз самозвітів) стали почуття дружельності, симпатії, взаємного тепла і доброзичливості, прийняття інших членів групи, розвиток інтересу до них та до людей взагалі.

Отже, становлення комунікативної компетентності майбутніх психологів протікає більш ефективно за умов застосування тренінгових освітніх технологій на етапі професійної підготовки, що забезпечує усвідомлення ними своїх власних установок у комунікативній сфері, вироблення більш продуктивних моделей пізнання особистості партнерів по спілкуванню, розвитку рефлексивного ставлення до себе як до суб'єктів професійного спілкування.

В.В.Кохно, Т.В.Кривонос, О.С.Шукалова

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ ТІЛЕСНОСТІ У РАМКАХ ПСИХОТЕРАПІЇ

На сучасну людину справляють потужний, а іноді руйнівний вплив чинники різноманітного походження. Актуальним є те, що психотерапія як система форм впливу на психіку особистості стає ефективним засобом поліпшення загальної якості життя. Сучасні науковці активно розробляють весь спектр її теорій і методів, підвищується якість підготовки фахівців, удосконалюються методи надання психотерапевтичної допомоги.

Із середини ХХ ст. активно розвивалися орієнтована психотерапія і тілесно-орієнтовані психотехніки. Парадигму тілесної терапії розробили зарубіжні автори. – Ф. М. Александер, Д. Боаделла, Ч. Брукс, А. Лоуен, В. Райх, І. Рольф, М. Фельденкрайз, А. Янов та ін. Активно розвивають її російські дослідники: В. Баскаков, А. Ермошин, В. Нікітін, М. Сандомірський. Мета психотерапії – сприяння у становленні повноцінної особистості, здатної займати активну і творчу позицію відносно себе та своєї життєдіяльності, справлятися із травмуючими ситуаціями і переживаннями, приймати рішення і продуктивно, нешаблонно та гідно діяти у відповідних соціально-культурних

умовах. Психотерапія не лише виконує прямі функції (лікувальну, профілактичну, реабілітаційну), а й сприяє загальному розвитку особистості за рахунок удосконалення самоусвідомлення та подолання внутрішніх і міжособистісних конфліктів, виробленню адекватних поведінкових і емоційних реакцій на зовнішні подразники, кращому розумінню інших людей. В процесі психотерапії люди змінюються разом із їхніми моделями світу. Сьогодні відомо близько 100 різноманітних психотехнік психотерапії. Всі вони не лише знаходять прихильників, але й дозволяють ефективно надавати психологічну допомогу.

У тілесній психотерапії основна увага приділяється глибинним тілесним відчуттям і дослідженню того, як потреби й почуття кодуються у стані тіла. Її кінцевою метою є розробка більш реалістичних підходів до розв'язання конфліктів, які пов'язані з ними (Кисельова, 2004). Тілесна терапія звертається до глибинних взаємозв'язків психотілесних процесів, визнаючи при цьому рівну цінність тілесного і психічного компонентів, які беруть участь у становленні та життєдіяльності людини. Розум і тіло являють собою функціональну і інтерактивну єдність.

Робота з тілом створює унікальні можливості для терапевтичного впливу «поза цензури свідомості», що дозволяє виявити справжні витoki проблем, отримати доступ до глибинних рівнів несвідомого, представлених в тілі. Тілесність людини – цілісний комплекс специфічних антропологічних феноменів, що полягають у соматичному опосередкуванні психічної реальності людини.

У "Психотерапевтичній енциклопедії" за редакцією Б. Карвасарського тілесну терапію витлумачено як "напрямок психотерапії, що неоднозначно розуміється, метою якого є зміна психічного функціонування людини за допомогою орієнтованих на тіло методичних прийомів". Фундаментальні передумови тілесно-орієнтованих методів стосуються не лише психотерапевтичної методології, а й загальнофілософських проблем співвідношення "душевного" і "тілесного" в людині, а також ідентифікації феномену тілесності, який визначає специфіку організації та здійснення тілесно-орієнтованої психотерапевтичної практики. Як стверджує британський філософ Стівен Пріст, проблема свідомості і тіла є проблемою визначення правильного співвідношення між ними.

Засновником орієнтованої на тілесну динаміку психотерапії вважають німецького аналітика Вільгельма Райха (1897-1957), учня і послідовника З. Фрейда. Він одним із перших почав активно застосовувати в лікувальному процесі аналіз тілесності (психосоматичних симптомів) своїх пацієнтів. Його роботи та ідеї вплинули на більшість шкіл тілесно-орієнтованої психотерапії. Як і будь-який інший вид психотерапії, тілесна допомагає розкрити, зрозуміти причину і усунути серйозні внутрішні конфлікти, що часто сягають своїм корінням в далеке минуле.

Таким чином, центральною ідеєю всіх однорідних досліджень є визначення взаємозв'язку тіла людини і її психіки. У зв'язку з цим було проведено огляд наукових підходів, поглядів і уявлень, в рамках яких розглядається даний взаємозв'язок. Отже, взаємозв'язок психології тілесності і фізіології свідчить про визнання науковим світом людини як цілісної функціональної системи.

А.С. Кочарян, Н.В. Барінова, С.А. Кочарян

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО БОЛЬНОГО

В литературе (Stern R.M et al, 2001) описан феномен алекситимии, который специфичен для психосоматических больных. Суть указанного явления состоит в невозможности или значительном затруднении вербальной символизации своих переживаний (своего эмоционального опыта). До сегодняшнего дня остается неясным – это проблема недостаточной организации рефлексивности сознания (некий дефект сознания), или проблема особенностей организации самого эмоционального процесса

(дефект организации эмоциональной сферы). Вместе с тем показано, что именно способность клиента рефлексировать собственные эмоции в психотерапии связана с высокой эффективностью психотерапии (Джендлин Ю, 2000; Greenberg L., Safran J., 1989). L. Luborsky и соавт. (1971) выявили, что глубина проникновения клиентов в свои переживания является надежным предиктором успешной психотерапии. Поэтому психотерапия психосоматических расстройств остается по-прежнему достаточно трудной задачей, а само расстройство часто оказывается резистентным к саногенным воздействиям. Вопрос об особенностях организации самого эмоционального процесса у психосоматических больных, возможность его рефлексии имеет важное не только теоретическое, но и прикладное значение.

За психосоматическим симптомом нет соответствующего психического образования. Идея конверсии симптома в клинике неврозов хороша тем, что соматоформный симптом (рубрика F45 по МКБ-10) представляет своего рода символизацию некоего психического базового конфликта (напряжения), идея которого представлена в работах ленинградской школы патогенетической психотерапии (истерический, неврастенический и психастенический типы конфликтов, соответствующие трем традиционным невротическим нозоформам). Существует и другой несимволический путь соматического симптомообразования при невротических расстройствах – это путь неспецифической канализации эмоционального напряжения. В двух приведенных вариантах симптомообразования невротического соматического симптома – это «прыжок» из психики в тело, а излечение – это обратный путь. Здесь задача состоит в том, чтобы увидеть психическое в соматическом. Пойти на поводу у больного и принять его соматические жалобы за «корень» всех его проблем (хотя в мифологии пациента это правильно) и обсуждать только их обрекает психотерапию соматического расстройства невротического генеза на неудачу. В случаях же психосоматического расстройства нет исходной опоры на психику – не было специфического «прыжка» больного из психики в тело. Психосоматический симптом независим от психики и возникает как движение по другому пути. Поэтому и психотерапия, первоначально нацеленная на болезненные (травматические) зоны психики как причины формирования соматического симптома, остается во многом малоэффективной.

Аргументом в пользу незаинтересованности психики в развитии психосоматического расстройства является то, что пациенты не в состоянии символизировать переживание словами, у них редуцирована сновидная продукция, реальные переживания заменяются телесными ощущениями. Возникает вопрос: такие больные не переживают, а потому и не могут выразить эмоции словами (нельзя выразить то, чего нет), или переживают, но просто нарушен механизм вербальной символизации? Существует целый ряд психотерапевтических подходов, ориентированных на этот последний вариант: пациентов учат опознавать (как бы?!) свои переживания, а после этого появляется возможный ход психотерапевта в психику пациента, а от нее – в тело. В этом случае предполагается, что эмоции как бы переживаются человеком, но он об этом не знает. Возникает идея потенциальной эмоции, той, которая как бы есть, но которая находится в недостижимой для человека зоне. Идея потенциальной эмоции – это идея вытесненной, ретардированной, супрессированной эмоции.

Что делает клиента «сенситивным» к собственным эмоциям – особенности его сознания, способность к бифокальному восприятию, сохранность переживающего и, главное, рефлексивного Его, или опять же особенности эмоционального процесса?

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить особенности эмоционального процесса у психосоматических больных и обозначить диагностические критерии его нарушения.

Исследовательскую выборку составили 80 больных эссенциальной артериальной гипертензией без поражения органов-мишеней (ГБ1, 40 мужчин, средний возраст

33,4±0,45 и 40 женщин, средний возраст 34,3±0,52). Контрольную группу составили 40 женщин (средний возраст 32,6±0,49) и 40 мужчин (средний возраст 32,8±0,77) без признаков психосоматической патологии. Речь идет скорее не о постморбидных, а о преморбидных особенностях личности (небольшой стаж заболевания – до 3-х лет и отсутствие грубых расстройств).

Использовались шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда, методика семантического дифференциала (СД), шкала зрелости эмоций М.Пивень (2013), методика ранних воспоминаний W.R. Rule.

Данные методики ранних воспоминаний не выявили монофиксации больных на агрессивно-стенической эмоции. Круг инфантильно-фиксированных эмоций достаточно широк: у женщин – это переживание ненужности, второсортности, некрасивости, неценности. Ситуации, которые в воспоминаниях связаны с этими переживаниями, следующие: лишение (любви, тепла, внимания), брошенность (оставили одну в больнице, садике и т.п.), унижение (родительское послание: «твоя подруга лучше, чем ты» и т.п.). Вторичные негативные эмоции, которые сформировались у больных как результат первичных травм, также полимодальны: злость, обида, чувство беспомощности, ревность и т.п. Анализ раннего воспоминания посредством триады: психологическая травма (как субъективное переживание)→ситуации, порождающие травму→вторичные негативные переживания.

В психотерапии чаще всего работают со вторичными негативными переживаниями. Специфические характеристики этих переживаний следующие: 1) осознанность (хотя бы частичная); 2) резистентность к психотерапии; 3) отсутствие текучести – они не возникают, усиливаются и умирают, а, напротив, то актуализируются, то прячутся, становятся потенциальными. Эти переживания становятся «вещами» в теле (Ермошин А., 2004), соматизируются («ком в горле», «тяжесть в груди» и т.п.). По-видимому, эти вторичные эмоции, которые часто становятся неуспешными «мишенями» психотерапии, можно охарактеризовать как инфантильные по своей структуре, и именно это не дает им должной осознанности и «текучести».

По методике СД были выявлены корреляционные плеяды основных вторичных эмоций (злость, обида, ревность, тревога, чувство беспомощности, печаль, вина). Оказалось, что в группе больных ГБ (по сравнению с контролем) эти эмоции обнаруживают феномен «слипания» – они составляют одну корреляционную плеяду. Эмоции как бы «слиплись», нет отдельных эмоций. В группе контроля выявлено три плеяды: 1) злость; 2) тревога; 3) беспомощность. Менее дифференцированной у больных ГБ оказалась и сфера первичных эмоций, представленная ШДЭ К. Изарда (интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина). Факторный анализ выявил всего два фактора: 1) фактор злости (38,3% дисперсии); 2) фактор вины (26,8%). В контрольной группе первичная эмоциональная сфера является более дифференцированной (5 факторов: 1) интерес (21,2%); 2) радость (14,1%); 3) злость (12,3%); 4) вина (11,4%); 5) отвращение (10,2%)).

Данные, полученные по шкале зрелости эмоциональной сферы, позволяют утверждать, что по многим показателям (три из пяти – рефлексия эмоций, эмоциональная саморегуляция, принятие собственных эмоций) больные ГБ имеют статистически достоверно более низкие показатели, чем группа контроля (U-критерий Вилкоксона-Манна-Уитни, $p \leq 0,05$).

Идея «слоистости» психики свидетельствует о том, что разные периоды детства человека не умирают, а продолжают функционировать в актуальной взрослости. Причем, в определенных ситуациях молчаливые «зоны», презентующие соответствующие инфантильные состояния, «оживают», обретают «голос», заявляют о себе. Каждая эмоция в своем генезисе связана с этими разными онтогенетическими периодами, а, стало быть, ее отнесенность к тому или иному периоду сказывается на ее функциональных и структурных особенностях. Поэтому добавляется новый аспект

рассмотрения: разные эмоции, формирующиеся в разные периоды, имеют разные структурные и функциональные особенности. Здесь следует учитывать два аспекта: 1) уровень организации эмоции (с какого онтогенетического «слоя» она происходит) и 2) уровень организации личности (какие эмоции преобладают).

Выводы: 1) резистентность психосоматических расстройств к психотерапевтическому воздействию связана с особенностями организации эмоциональной сферы; 2) специфическими характеристиками вторичной негативной эмоциональности психосоматических больных являются: а) снижение уровня осознанности, б) отсутствие «текуести» эмоций, в) их «слипание», превращение в некий конгломерат, который «оседает» в теле; 3) снижение уровня дифференцированности первичных эмоций; 4) у психосоматических больных отсутствует «доступ» к инфантильно-ключевым переживаниям, а не к вторичной негативной эмоциональности. Алекситимия распространяется прежде всего именно на инфантильно-ключевые переживания; 5) эффективность психотерапии связана с «налаживанием» доступа больных к ключевым переживаниям, что и актуализирует механизм уравнивания эмоций, описанный К. Роджерсом.

А. М. Лисеная

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, г. Харьков

МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ

Современным психологам часто приходится работать с людьми, которые получили психическую травму и не могут преодолеть ее разрушающего воздействия на свою психику и жизнь. Психическая травма проявляется в нарушениях системы отношений между людьми, усложняет личную жизнь, разрушает значимые межличностные связи, проявляется в асоциальном и девиантном поведении. Неадекватные формы переживания психической травмы обуславливают глубокие нарушения в жизнедеятельности и развитии человека на трех уровнях: деструктуризация отношений личности с миром и окружением, потеря доверия к жизни и людям; эмоциональные, когнитивные, личностные и поведенческие расстройства; психосоматические заболевания.

Психика, так же как и внутренняя среда организма, стремится к поддержанию стабильного состояния, и все, что нарушает эту стабильность вытесняется, по терминологии З. Фрейда. В отличие от физической травмы, которая всегда является внешней, психическая травма имеет интрапсихическую природу, т. е. психика имеет способность травмировать саму себя, продуцируя определенные мысли, воспоминания, переживания и аффекты. Второе существенное отличие психической травмы в том, что она невидима и объективизируется по косвенным признакам, главным из которых является душевная боль. В том случае, когда возросшее психическое возбуждение, в силу обстоятельств, не может быть отреагировано (в т. ч. и вербально, как известно, слова могут заменять не только действия, но и переживания), начинают работать защитные механизмы психики, переводя энергию травматического возбуждения в телесные симптомы, и разрядка происходит в соматической сфере. Происходит то, что в психоанализе называют конверсией.

Первым механизмом преодоления психической травмы является соматизация либо осложнения в виде психоневрологических симптомов. Психосоматическая психотерапия рассматривает символическое значение конверсионных симптомов, локализованных в теле следующим образом: обида локализуется в области глотания в виде заболеваний горла, щитовидной железы и в области желудочно-кишечного тракта. «Травма разбитого сердца» или ситуация, принятая близко к сердцу, имеет локализацию в сердце. Чувство вины вызывает тошноту, рвоту, спазмы сосудов, а сексуальная вина – частые мочеиспускания, энурез, цистит и т. п.

З. Фрейд указывал, что, хотя соматизация способствует разрядке возникшего психического напряжения, в психике формируется специфическое «ментальное ядро»,

или «пункт переключения», ассоциативно связанный со всей «атрибутикой» полученной психической травмы. И это «ментальное ядро» будет активизироваться всякий раз, когда ситуация будет напоминать травматические переживания, одновременно запуская патологические механизмы реагирования. З. Фрейд называет этот процесс феноменом «навязчивого повторения» (Фрейд З., 2005).

О. Фенихель (Фенихель О., 2005) констатирует возможность самостоятельного преодоления последствий психической травмы двумя путями. Первый путь – ментальное и территориальное отдаление от травмирующей ситуации, отдых, расслабление и постепенное восстановление. Так, человек, переживший психическую травму, старается избегать людей, мест, ситуаций, напоминающих о пережитом страдании, и постепенно переключается на другие интересы. Второй путь – отсроченная разрядка накопившегося аффекта через эмоциональную и моторную сферы в сочетании с феноменами повторения через ре-переживания, воспоминания, эмоциональные всплески. Первый путь автор называет «методом успокоения», а второй – «методом отреагирования». В терапии психических травм должны реализовываться оба метода.

Д. Калшед констатирует, что психическая травма возникает не только вследствие внешних травматических событий, но и по причине внутренней работы самой психики. Психика реагирует на внешнее травматическое событие по следующей схеме: вначале психика трансформирует внешнюю травму во внутреннюю «самотравмирующую силу». А затем происходит малигнизация, «озлокачествление» психологических защит, которые превращаются из системы самосохранения психики в систему ее самоуничтожения. Д. Калшед пишет о том, что существуют психические травмы, несовместимые с жизнью личности, по аналогии с несовместимыми с жизнью тела физическими травмами. В таком случае той личности, которая была до травмы, после нее уже не существует. Но в отличие от физической травмы, несовместимой с жизнью, эта утрата не безвозвратна. В связи с этим терапия психических травм должна начинаться с установления доверия, которое возникает через понимание и сострадание терапевта, и только после этого переходить к постепенному восстановлению нормальных, зрелых защит с последующим переходом к восстановлению потерянных смыслов существования (Калшед Д., 2007).

Конструктивные способы преодоления психических травм способны актуализировать внутренние ресурсы человека и стать началом личностного и духовного развития.

Преодоление травмы осуществляется при помощи активизации «преодолевающего переживания» – особой формы внутренней активности, направленной на восстановление душевного равновесия, утраченного смысла жизни и целесообразности (Василюк Ф. Е., 1984).

В. Д. Менделевич выделяет четыре этапа в работе «преодолевающего переживания», называя их этапами формирования невротической симптоматики в ответ на психотравмирующее влияние: когнитивный, аффективно-мотивационный, антиципационный и поведенческий (Менделевич В. Д., 1998).

Большую роль в переживании и способах преодоления психической травмы, а также в формировании проблем развития и функционирования посттравматической личности играют защитные механизмы психики. Выделяют две группы защитных механизмов психики, которые используются при психотравмах: конструктивные, зрелые и неконструктивные, примитивные. Включение бессознательных защитных механизмов в аномальных для личности условиях является нормальным и общечеловеческим явлением. Но фиксация на неконструктивных защитных механизмах приводит к серьезным психологическим и личностным нарушениям.

Задачей психолога, работающего с посттравматической личностью, является вывод клиента на конструктивные стратегии «психологического преодоления травмы». Для этого необходимо:

- разобраться с действием защитных механизмов личности;

- виявити неконструктивні захисні механізми та ослабити їх вплив;
- активізувати внутрішню активність на «преодолення»;
- відкрити доступ до внутрішніх ресурсів, які забезпечують адекватне психосоціальне функціонування.

Психологічне преодолення – індивідуальний спосіб взаємодії людини з травмируючою ситуацією відповідно до логіки та значимості ситуації в житті та психологічними можливостями особистості. Задачею психологічного подолання є відновлення психічного рівноваги. Існує два підходи до психологічного подолання: рішення проблеми та зміна власних установок до ситуації. В літературі існує велика кількість класифікацій типів та стратегій психологічного подолання.

Психотерапія психічних травм використовує наступні методи: катартичні, аутогенну тренувальну, психотерапію емоційних травм за допомогою рухів очей за Ф. Шапіро, соматичну терапію травми Пітера Левіна, дебрифінг та ін.

Психотерапевтична робота з психічною травмою передбачає повторне проживання травматичного досвіду, емоційне реагування та зміну ставлення до травмируючої ситуації, що зменшує ймовірність розвитку відкладених реакцій та віддалених наслідків в житті клієнтів.

Р.А. Мороз

Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського

ФЕНОМЕН ВТОРИННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ З ПСИХОТРАВМОЮ

Вторинна травма, або «вторинний травматичний стрес» – це зміни у внутрішньому досвіді психолога, які виникають в результаті його емпатичного залучення до клієнта, що переживає психологічну травму. Спеціаліст не може уникнути вторинної травми, тому що співчуття його нестерпним стражданням складає є професійною складовою успішної діяльності травматерапевта.

Психологи визначили чинники, що сприяють виникненню синдрому емоційного вигорання й вторинної травматизації: високий рівень емоційної лабільності; високий рівень самоконтролю, особливо при вольовому придушенні негативних емоцій; раціоналізація мотивів власної поведінки; схильність до підвищеного рівня тривоги і депресивних реакцій, пов'язаних з неможливістю досягнення «внутрішнього стандарту» й блокуванням в собі негативних переживань; ригідна особистісна структура; наявність власних невідпрацьованих травматичних переживань; наявність власних травм розвитку; недостатньо сформовані власні копінг-стратегії; відсутність або дефіцит досвіду підтримки з боку найближчого оточення в стресових ситуаціях, проживання фрустрації, психотравми тощо, недостатньо сформована емоційна пружність та ін.

Концепція вторинної травми заснована на конструктивістській теорії розвитку особистості, що описує аспекти особистості, на які впливає травматичну подію. Вплив травми на людину визначається особистою історією і актуальною життєвою ситуацією.

Конструктивістська теорія розвитку особистості розглядає «симптоми» як спосіб адаптації до травматичної події. Ірраціональні і викривлені уявлення відображають спробу людини захистити свою систему цінностей і внутрішніх орієнтирів від руйнувань, які викликає травма.

Специфіка впливу вторинної травми залежить від особливостей ситуації (умов роботи, типу і кількості клієнтів, характеру їх травми, політичного, соціального та культурного контекстів в момент одержання травми і зараз) і особистості «помічника» (куди включається його професійна ідентичність, ресурси, наявність підтримки, особиста історія, актуальна життєва ситуація, індивідуальні стратегії подолання труднощів).

Існує кілька аспектів особистості, на які впливає психологічна травма:

Світовідчуття (система базових уявлень):

- ідентичність: самосприйняття і відчуття себе у світі;
- сприйняття світу: життєва філософія, загальні установки щодо інших людей і навколишньої дійсності, система цінностей і моральні принципи;
- духовність: відчуття сенсу, надія, віра, почуття зв'язку з світом, з чимось вищим, усвідомлення всіх аспектів життя, включаючи нематеріальний.

Ресурси особистості (здібності, які дозволяють індивіду підтримувати почуття стабільності та цілісності в різних ситуаціях і в різний час):

- здатність переживати, переносити та інтегрувати сильні впливи;
- здатність зберігати відчуття життєвої сили, позитивного настрою, впевненості в тому, що ти гідний любові;
- здатність підтримувати почуття зв'язку з іншими людьми.

Ресурси «Я» (здібності, що дозволяють індивіду реалізувати свої потреби і взаємодіяти з іншими):

- навички самоусвідомлення: інтелект, здатність до інтроспекції, сила волі та ініціативність, прагнення до особистісного зростання, усвідомлення власних потреб, здатність бачити перспективи;
- навички міжособистісної взаємодії й самопомоги: здатність передбачати наслідки, здатність встановлювати зрілі стосунки з іншими, здатність встановлювати межі в міжособистісних стосунках.

Психологічні потреби і когнітивні схеми:

- безпека: відчуття захищеності себе і своїх близьких;
- повага: відчуття власної цінності і вміння цінувати інших;
- довіра/залежність: здатність бути впевненим в собі і реалізувати свої потреби; визнавати право іншої людини мати власну думку і реалізовувати власні потреби;
- контроль: здатність керувати своїми почуттями і поведінкою у міжособистісних відносинах, а також впливати на інших людей;
- близькість: уміння знаходитися в контакт з самим собою і відчувати зв'язок з іншими.

Ознаки і симптоми вторинної травми: брак часу і сил для себе; порушення відносин з близькими; соціальна ізоляція; підвищення чутливості до жорстокості; цинізм; глобальне відчуття відчаю і безнадії; нічні кошмари; специфічні зміни; зміна світовідчуття; зміна почуття ідентичності уявлень про світ, духовних потреб; применшення своїх здібностей; послаблення еґо-ресурсів; придушення психологічних потреб; зміни в сенсорному досвіді (нав'язливі образи, дисоціації, деперсоналізації) та ін.

Отже, виникнення вторинної травматизації – це не одинична подія, а процес. Тому результативність та ефективність професійної діяльності психолога, в першу чергу, залежить саме від застосування профілактичних засобів щодо уникнення й подолання вторинної травматизації.

Я. В. Чеботова, Т. О. Олійник

Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасній освітній науці й практиці для прискорення позитивних змін інноваційного інклюзивного рефлексивного суспільства засновуються нові традиції та засоби навчання, що спрямовані на самореалізацію особистості. Тому особливій увазі набувають навчально-методичні засоби в педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами, що спрямовані, в першу чергу, на розвиток їх потенційних можливостей, задоволення їх індивідуальних життєвих потреб та активного включення у соціально значущу взаємодію. У такий спосіб, існує необхідність переходу від традиційних до персоналізованих засобів, зокрема, інноваційного спеціалізованого

програмного забезпечення (освітні комп'ютерні ігри практично для будь-якого віку, дія яких відбувається за різноманітними сценаріями (дно океану, джунглі, піратські кораблі, космічні станції, замки з привидами та ін.), гаджети («розмовні» або «співаючі» азбуки, книжки, таблиці множення), конструктори Lego, інтерактивні дошки, мультимедійні сервіси щодо відвідування музеїв, архітектурних пам'яток, географічних екскурсій по всьому світу, а також віртуальних лабораторій з різних сфер діяльності для дослідження актуальних проблем тощо).

Водночас, відповідні освітні технології мають враховувати психолого-педагогічні інновації, щоб допомогти таким дітям не тільки опанувати базові навички читання, математики, логіки, малювання і музики, але й забезпечити продуктивну діяльність експериментування, подолання труднощів та згрупування зусиль в різних моделях комунікації, що запобігають стомленню дітей, підтримують їх пізнавальну активність, підвищують ефективність їх розвитку в цілому.

Діти з обмеженими можливостями мають суттєво інший досвід здатності до концентрації уваги протягом часу ніж звичайні діти. Здорова психічно людина має можливість концентрувати свою увагу та бути присутнім в сучасному моменті доволі довго. Ця здатність надає наснагу до розвитку, впевненість в собі та якість виконаній роботі. Але діти з обмеженими можливостями не здатні до такої концентрованої діяльності завдяки особливостям свого психічного стану, для них є можливим приєднатися до такого відчуття під час спеціальних занять з мистецтва.

Особливо важливим це є для дітей з обмеженими можливостями сприйняття і руху. Кожен нюанс привнесений в їхній внутрішній світ неймовірно важливий. Він розширює здатність сприйняття кольору і отже емоцій, відчуження власного настрою. Кожен крок роботи над собою дається цим дітям з неймовірними труднощами. Якщо в процесі роботи над малюнком присутні такі якості як, увага до створення твору живопису, задоволення від роботи, присутність в даному моменті часу (тут і зараз), то це означає повний успіх в роботі психолога. Цей успіх не тільки в якості виконаної роботи, але й розвитку сприйняття (квітів, нюансів форми і фактури тощо), гармонізації емоційного стану.

Безперечно, проведення роботи з такими дітьми несе цікаву дослідницьку інформацію та має певний терапевтичний ефект. А саме: кольорова гама виконаних малюнків є досить інформативною для швидкого контролю за емоційним станом дитини; здатність до концентрації уваги під час роботи зростає якщо емоційний стан дитини є позитивним; під час роботи діти знаходились в позитивному настрої, навіть якщо предмети не були схожими на запропоновані; успішною можна вважати таку діяльність якщо швидкість виконання малюнків поступово зменшується і діти починають довше концентруватись на виконанні завдання(діти швидко закінчують свої роботи, незважаючи на дефіцит деталей); тема «малювання з природи» є цікавим інструментом розвитку концентрації уваги для дітей з затримками розвитку.

Крім того в процесі роботи над малюнком розвивається кольорове сприйняття світу. Воно стає більш об'ємним, повним деталей та змісту. За рахунок концентрації уваги над відтінками кольору та їх вивченням око дитини звикає їх бачити та відчувати в зовнішній дійсності. Заняття мистецтвом використовуються при створенні позитивної мотивації, допомагають подолати страхи дітей перед труднощами, допомагають створити ситуацію успіху, а також виховують відчуття взаємодопомоги, допомагають дітям розвивати фантазію, що водночас має величезне корекційне значення для розвитку дрібної моторики пальців рук.

Секція 5. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРАКТИКА УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛА

A.A. Batenkova

Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI "Kryvyi Rih National University"

Kryvyi Rih

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MISTAKES IN SOVIET FILMS OF SCHOOL SUBJECTS ON THE EXAMPLE OF THE FILM "WE'LL LIVE TILL MONDAY"

"Teachers' mistakes are no less dangerous than doctors' ones. Although they are less visible." These words reflect the theme of the film named "We'll Live Till Monday" in their best way, and also they allow us to realize the importance of working in the sphere of education, which we have chosen. Despite the fact that the film was shot back in 1967, it is relevant nowadays mainly because of its ideological content.

Training and education in schools is only possible under the condition of the modern teacher's formation of a high level of culture and ethics. The basis of teacher's ethics is formed by humanistic values: love for people, kindness and confidence, the understanding of others' positions, the aspiration of self-development and self-actualization, the openness to new experiences and more. Humanistic nature of teaching ethics is important for the correct formulation of teacher's goals, the choice of forms and methods of training; it helps to find the correct line in each unique situation of activities. However an imperfect formation of ethical competence of teachers in terms of vocational and educational training, an improper attitude of school administration to these issues fixes teachers' ethical and pedagogical mistakes. If various components of professional and therefore ethical competence had not been formed on the potential level, than under certain unfavorable conditions the process of professional deformation of the personality may be faster. The imperfection of the formed ethical and professional competency of the teacher leads to the fact that a prospective teacher cannot choose the tactics of his behavior. Ethical difficulties are expressed in the lack of tact, tolerance, and also in rumors, deceit, dishonesty, envy, prejudice, selfishness, an inappropriate evaluation of the pupil's qualities and so on.

Thus, the analysis of the Soviet film "We'll Live Till Monday" helped us to identify, which psychological and pedagogical mistakes occurred in pedagogical practice, why this phenomenon occurred and what are the ways to overcome the emerging problems in the "teacher-student" system. It greatly helps to form a high pedagogical level of ethics and culture in modern pedagogical practice, and also it helps to choose the tactics of teachers' conduct with students in problem situations. The scientific novelty of the conducted research is the comparison of the distortions of a school reality in the past and at present time by analyzing of the film "We'll Live Till Monday".

The aim of our research is the identification and analysis of psychological and pedagogical teachers' mistakes on the example of the Soviet film "We'll Live Till Monday", and their comparison with mistakes in today's educational sphere.

The analysis of recent publications in the sphere of psychological and pedagogical mistakes in teaching practice shows that scientists consider in their works various aspects of interaction between teachers and students and allocate very diverse causes of the problems in the past and present conditions. In particular, the question of the origin and overcome of psychological and pedagogical mistakes was considered by such psychologists as N.J.Gutkina, L.I.Bozovic, T.V.Dragunova, L.M.Semenyuk, A.A.Bodalev, L.S.Slavina, B.A.Vyatkin and also famous teachers – A.S.Makarenko, V.A.Sukhomlinsky and other domestic scientists.

Having analyzed the film "We'll Live Till Monday" we discovered, that since the events of the film developed in the Soviet era, when personal thoughts with differences between state postulates were not considered, most psychological and pedagogical mistakes had not individual, but general civil nature.

In summary form they can be represented as:

- the violation of interpersonal interactions "colleague-colleague";
- the lack of interactive forms of studying;
- the benefit of a monological form over the dialogical one;
- only reproductive forms of studying;
- the lack of problematic tasks;
- the braking of the process of statement of own point of view;
- the neglect of age features;
- the forcing of doing different tasks;
- the shaming under pupils;
- punishments (verbal and physical);
- the inexpedient criticism of pupil's work;
- the ignoring of pupils, their problems and failures in tasks.

But the film "We'll Live Till Monday" is remarkable because it shows the transition from the Soviet "closed" times to a new future. The teachers in this film, even the most "hardened" of them, begin to understand the necessity of changes in themselves, to find the new role of the teacher in society, to adopt pupils' changes as a necessary process of development.

Conversations and surveys were conducted among educators, teachers, pupils and their parents to find out psychological and pedagogical mistakes in a modern educational process. The survey involves 81 persons: 13 teachers of secondary school (with teaching experience from 12 years to 23 years), 23 teachers of higher education (with teaching experience from 7 years to 10 years), 25 parents and 20 pupils (middle and high school age).

During conversations three basic questions were given among others:

1. Describe an example of teachers' mistakes from your own experience.
2. What are the psychological and pedagogical mistakes, which a modern teacher has?
3. Can you name the psychological and pedagogical mistakes, for example, from the film

"We'll Live Till Monday"?

The analysis of the information, received after the conversations, helped to reveal that our times require a high rate of the conducting a lesson, an active participation of students in all activities, the usage of interactive forms of studying by a teacher, student's expression of his point of view and so on. All of these points are adhered by teachers and students during the up-to-date (или modern) lesson almost to the full. But at the same time problems of personal and individual character has increased, especially in an interpersonal interaction named "teacher – pupil". Teachers try to increase their authority, but do not always use appropriate methods for it. Many educators believe, that to reduce an increased modern child's activity is possible only with the help of compulsions, threats and punishments, and also nowadays children need more strictly attitude, and no other methods can force a child to learn, to inculcate an interest in a particular activity. But this is, of course, wrong point of view, which, in general, generates conflicting pedagogical situations.

Comparing past and present times, we can identify the following main psychological and pedagogical problems of our time:

- the violation of interpersonal interactions "colleague-colleague";
- the advantage of a theoretical studying over the practical one;
- the lack of problematic tasks and skills to solve them;
- an insufficient attention to the process of expressing student's point of view;
- the ignoring of age features;
- the absence of a student-centered studying and education;
- a compulsion (rather than encouraging) to complete tasks;
- the humiliation and abuse of students;
- punishments (verbal and physical);

- the inexpedient criticism of pupil's work;
- the ignoring of pupils, their problems and failures in tasks.

The survey results indicate that progress has not made particularly notable changes in a psychological and pedagogical process. This is evidence of unresolved problems in the education system of the country, the lack of desire of some workers in an educational sphere to self-improvement, changes, creativity. Therefore, psychological and pedagogical recommendations to prevent mistakes, which we have developed, are published widely on pedagogical councils in schools and among students of pedagogical universities.

О. М. Білик

Харківська державна академія культури, м. Харків

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В українському освітньому просторі питання навчання іноземних студентів набуває все більшої актуальності у зв'язку із збільшенням кількості іноземних громадян, які бажають здобути вищу освіту в Україні. Важливість проблеми соціалізації іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах визначається необхідністю особистісного та професійного становлення іноземної молоді, яка з перших днів свого перебування в Україні опиняється в незвичному освітньо-культурному середовищі, у якому необхідно адаптуватися в найкоротший термін. За таких умов у вищих навчальних закладах необхідно розвивати та реалізовувати ресурси науково-освітньої психолого-педагогічної діяльності, розробляти інноваційні когнітивно-адаптаційні технології, організовувати психологічний та соціально-педагогічний супровід іноземних студентів. Ефективне професійно-особистісне становлення іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу вимагає урахування науково-обґрунтованих знань про них як про суб'єктів освітнього процесу. Успішність педагогічної взаємодії з іноземними студентами залежить значною мірою від знання та розуміння їхніх етнопсихологічних особливостей, які розглядалися в дослідженнях Д. Арсенєва, Н. Божко, Л. Васецької, К. Гейченко, Дін Сінь, І. Жилиякової А. Зінківського, М. Іванової, К. Іщейкіна, В. Крисько, В. Логінової, Г. Присовської, Т. Рахімова, А. Салій, Сін Чжефу, Н. Філімонової, В. Хейлик, Ху Жунсі тощо. Оскільки іноземні студенти є типовими представниками студентства, то для них характерні особливості студентського віку, який є важливим періодом соціалізації, засвоєння нових цінностей, правил поведінки, настанов, традицій. Але іноземні студенти є ще й представниками свого етносу, носіями етнокультурних традицій, звичаїв, норм, правил поведінки свого соціуму, тому їхнє соціальне виховання залежить саме від притаманних їм етнопсихологічних особливостей.

В. Логінова, досліджуючи професійно-особистісне становлення іноземних студентів, здійснила порівняльний аналіз етнопсихологічних особливостей китайських та арабських студентів. Дослідниця встановила, що у китайських студентів більш висока мотивація щодо отримання знань та самоактуалізації, а у арабських студентів вищими є соціальні мотиви та мотиви безпеки. Китайські студенти прагнуть зробити свій внесок у досягнення спільної мети, а арабські студенти орієнтуються на турботу про близьких людей та прагнення допомогти їм. Стосовно особистісно значущих цілей на першому плані у арабських студентів стоять влаштованість сімейного життя, наміри якомога більше взяти від життя та покращити свій матеріальний стан, бути необхідною багатьом людиною. Китайські студенти прагнуть отримати самостійність та незалежність, удосконалювати себе та свої особистісні якості (Логінова В. В., 2011).

Дін Сінь, вивчаючи психологічний супровід соціальної адаптації іноземних студентів, доходить висновку, що подолання труднощів їхньої соціалізації відбувається

більш успішно, якщо адаптаційний період супроводжується спеціальною психологічною програмою, яка базується на умовах системності і цілеспрямованості, полісуб'єктності й особистісної орієнтованості, спрямованості на формування ситуації розвитку особистості і тих її параметрів, що є значущими в адаптаційний період (Дін Сінь, 2009).

Отже, визначені науковцями етнопсихологічні особливості іноземних студентів допомагають вибудовувати освітній процес таким чином, щоб активно задіяти сильні та нейтралізувати слабкі сторони тієї чи іншої етнічної групи, реалізувати ефективний психологічний та соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів, який сприяє розвитку особистості іноземного студента, формуванню його міжкультурної соціальності. Такий супровід повинен реалізовуватися також з урахуванням культурно-історичних та етнічних особливостей регіону, в якому навчаються іноземці.

А.М. Большакова

Харківська державна академія культури, м. Харків

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА СУБ'ЄКТИВНА УСПІШНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Забезпечення повноцінного функціонування людини, її психічного, фізичного та соціального благополуччя є провідним завданням психологічної науки і практики. Найактуальнішою конкретизацією цього завдання у галузі педагогічної психології є визначення методологічних засад та практичних технологій підготовки у вищих навчальних закладах високопрофесійних, успішних фахівців, здатних ефективно вирішувати не тільки свої професійні, але й загальножиттєві завдання.

Аналіз психологічних досліджень, спрямованих на вивчення зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку здатності людини протистояти дії несприятливих життєвих ситуацій, дозволив дійти висновку, що одним з особистісних факторів розвитку професійної та загальножиттєвої компетентності студента – майбутнього фахівця – є його суб'єктивна оцінка успішності власного професійного становлення вже під час навчання у ВНЗ.

Психічний феномен, що є результатом рефлексії успішності власного професійного становлення у свідомості майбутнього фахівця або вже досвідченого професіонала, отримав назву професійної затребуваності, яку визначають як «багаторівневу, ієрархічну побудовану, пов'язану з іншими психологічними утвореннями (активність, смисл, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.), мегасистему суб'єктивних ставлень особистості до себе як до «значущого для інших» професіонала» (Харитоновна О.В., Ясько Б.Л., 2010, с. 45).

Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення особистісного потенціалу студентів як кореляту уявлень, пов'язаних із передбаченням професійного майбутнього, суб'єктивною оцінкою успішності професійного становлення під час навчання у ВНЗ.

На першому етапі збирання емпіричних даних за допомогою відповідних психодіагностичних методик було вивчено базові складові особистісного потенціалу особистості: життєстійкість; копінг поведінку; особистісний динамізм; толерантність до невизначеності.

На другому етапі збирання емпіричних даних було діагностовано професійну затребуваність студентів як особливості суб'єктивної оцінки успішності професійного становлення під час навчання.

На етапі статистичного аналізу емпіричних даних було проведено аналіз взаємозв'язків оцінок досліджуваних за діагностованими показниками особистісного потенціалу та опитувальником «Професійна затребуваність особистості».

Отримані результати дозволили дійти таких висновків:

1. Досліджуваним, яким притаманна висока життєстійкість та конструктивність долаючої поведінки, властиві задоволення професійною самореалізацією, позитивне емоційне ставлення до себе як фахівця, впевненість у власній здатності успішно

використовувати набуті професійні знання, уміння та навички.

2. Студенти, які позитивно сприймають процес і результат свого професійного становлення та задоволені професійною самореалізацією, мають високі оцінки особистісного динамізму, які свідчать про їх здатність долати лінощі та інертність, бути активними, енергійними, дієвими та мотивованими; відчувати задоволення від прагнення до змін, розширення власного життєвого досвіду, залученості до життя; визнавати високу актуальну та потенційну цінність змін, що запропоновані обставинами, або ініційовані особисто; переживати внутрішню опору на самих себе, як на досить суттєве підґрунтя досягнення життєвого успіху у світі, що змінюється.

3. Задоволеність студентів актуальною та перспективною реалізацією професійного потенціалу пов'язана у них із толерантним ставленням до нової, неочікуваної інформації, здатністю ефективно поводитися у нетипових ситуаціях, відчувати себе комфортно в непередбачуваних обставинах.

В.Й.Бочелюк

Запорізький національний технічний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Інформатизація й інформаційні технології останнім часом посіли у житті людей дуже важливе місце і стають фундаментом нових якісних змін у світі.

Реалізація ефективного управління будь-якою галуззю господарювання, прийняття виважених управлінських рішень у будь-якій сфері людської діяльності, у тому числі й освітній, неможливі без використання якісної (своєчасної, систематизованої, достовірної, достатньої) інформації з різних галузей знань, статистики тощо. Наявність сучасних ефективних інформаційних технологій, рівень інформаційної безпеки, сформованість системи інформаційного забезпечення та управління інформаційними ресурсами створюють потенційну можливість швидкого зростання як держави, так і кожного навчального закладу.

Науковим підґрунтям для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управління загальноосвітнім закладом є праці сучасних науковців України. У працях Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, В.І. Маслова відображені питання систематизації управлінської діяльності; проблеми впорядкування збору, обробки та збереження організаційно-управлінських даних ґрунтовно розглянуті такими вченими, як Ю. Биков, В.В. Олійник, В.Д. Руденко; розробка напрямів удосконалення праці керівника з допомогою комп'ютерної техніки висвітлена такими науковцями; М. Жалдак, В.Е. Лунячек, І.П. Підласий, А. Хроленко, І. Шамова; питання інформаційної культури досліджували – В. Бабич, Г.А. Воронцов, О.В. Почупайло, П. Семенюк та ін.

В умовах модернізації освіти інноваційні технології набувають важливого значення. Виникає потреба у каталізаторі інноваційних процесів у сучасному менеджменті галузі освіти. Одним з найвагоміших елементів інноваційного процесу є розробка та впровадження інформаційних технологій.

Організаційно-педагогічними умовами інформатизації управління загальноосвітнім навчальним закладом є: раціональна організація діяльності закладу освіти; формування баз даних і знань з урахуванням X напрямів управлінської діяльності; визначення пріоритетності інформаційного забезпечення прийняття управлінських рішень тощо. Однією з найважливіших умов інформатизації освіти є формування інформаційної культури фахівця, рівень сформованості якої визначається: знаннями про інформацію, інформаційні процеси, моделі й технології; уміннями й навичками застосування засобів і методів обробки та аналізу інформації в різних видах діяльності; умінням використовувати сучасні інформаційні технології в професійній діяльності; світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи.

Існують різні підходи до впровадження інформаційних технологій управління

освітнім закладом, зокрема, основні напрями використання комп'ютерних програм в управлінні визначено: створення інформаційно-пошукової системи «Психолого-педагогічна література фахівця» з короткою анотацією видань; розро-каталогу нормативної, технологічної і правової документації про навчальний заклад; створення пакетів навчальних програм з кожного предмета; розробка модульного розкладу занять та виховних заходів; підготовка звітної документації з різних питань управління; розробка пакета основних наказів щодо навчального закладу; створення бази даних стосовно учнів, учителів, працівників, батьків учнів та ін.

Обгрунтоване та сплановане впровадження технології інформатизації управління загальноосвітнім навчальним закладом – це шлях до оптимізації діяльності керівників. А це, у свою чергу, є однією з умов переведення загальноосвітнього навчального закладу на якісно новий рівень, що і є метою управління ним.

Ю.В.Бреус

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Концепція емоційного інтелекту сьогодні є однією із ключових умов успішної професійної діяльності керівника закладу середньої освіти. На сьогоднішній день їх діяльність пов'язана із введенням інновацій, емоційною напругою, підвищенням відповідальності за результати діяльності підлеглих при дефіциті матеріальних, фінансових та трудових ресурсів. У таких умовах значення емоційного інтелекту стрімко зростає, оскільки всі вказані процеси пов'язані з колосальною кількістю як позитивних, так і негативних емоцій. Уміння управляти своїми емоціями та поведінкою, скеровувати їх в потрібний напрямок, викликати у людей довіру, натхнення і ентузіазм в цих умовах перетворюється на конкурентну перевагу самого керівника і очолюваного ним закладу середньої освіти.

Досліджуючи професійну діяльність керівника закладу середньої освіти, важливим є вивчення характерних стресорів, які є значимим по силі та тривалості негативним впливом та викликають ситуації емоційної напруги. Серед них виділяють (Ю. Платонов, 2007):

1. Стресори службової діяльності (погана організація службової діяльності; порушення режиму робочого часу; використання понаднормового часу; статусні проблеми; формалізм і бюрократична суєта; невизначеність і непередбачуваний розвиток подій в організації).

Крім того, є специфічні стресори у діяльності керівника: нечіткі рольові обов'язки; рольовий конфлікт, що виникає в умовах, коли два аспекти діяльності керівника виявляються несумісними; нереалістично високі домагання, прагнення до досконалості; особливості взаємодії з керівниками, колегами, персоналом; особливості управлінської праці.

2. Стресори позаслужбової діяльності (стреси, викликані чоловіком, дітьми, батьками та родичами, домашньою обстановкою).

Вплив стресорів на особистість вимагає від неї використання ресурсів з метою, з одного боку, подолання стресу, а з іншого – успішного виконання діяльності. Якщо людина здатна перебувати в стані працездатної мобілізації, стрес виконує адаптивну роль, допомагає людині поглиблювати життєвий досвід, розширювати репертуар та амплітуду емоцій. Проте, якщо стресори продовжують впливати і за своєю силою перебільшують адаптивний ресурс особистості, з'являються дезадаптивні емоції (тривога, роздратованість, гнів), які людина не здатна здолати, то говорять про настання стадії виснаження, наслідками якої є невроз, різноманітні соматичні хвороби.

У даному контексті саме емоційний інтелект може стати тим ресурсом керівника, що допоможе йому долати стрес та ситуації емоційної напруги через розвиток здатності

до розуміння і управління власними емоціями та емоціями інших людей. Феномен емоційного інтелекту визначається нами як складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини.

З метою розвитку емоційного інтелекту керівників найбільш ефективною є організація зовнішнього (тренінгового) впливу, що у психологічній літературі представлено у дослідженнях І. Андреевої, Т. Березовської, С. Дерев'янка, М. Манойлової, С. Сапу та ін. Результатом розвитку емоційного інтелекту є сформовані емоційні компетенції, що являють собою певні емоційні знання, уміння та навички, які проявляються у діяльності. Зокрема, така емоційна компетенція, як здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, сприяє розвитку здатності до об'єктивності в оцінці себе та інших у процесі взаємодії у професійній діяльності; вміння адекватно проявляти емоційне ставлення до ситуацій, інших людей – збереженню емоційного здоров'я; вміння будувати продуктивну взаємодію та бути здатним до психологічної гнучкості у стосунках з іншими – розвитку здатності до адаптивної поведінки в емоційних ситуаціях.

І.С. Василенко, О.М. Павлик

Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

Сучасні вимоги до професійної підготовки спортсменів постійно зростають, ставлячи перед спортсменами все більш складні завдання. Спортсмен постійно знаходиться в фізичному та психоемоційному напруженні. В дослідженнях деяких вчених показано, що стійкість до нервово-психічних перевантажень є найважливішим чинником результативності спортсменів (Абдулхалікова Т. Г., 2007, Улізько В. М., 2008)

Тому слід зазначити, що при підготовці студентів-спортсменів, тренерам необхідно враховувати не тільки фізичний стан, а і оптимальний психоемоційний стан спортсмена. Психоемоційний стан може впливати на результативність спортсменів, як позитивно так і негативно (Наенко Н.И.,1976).

Проблема психоемоційних станів особистості та їхньої регуляції вивчалася як у теоретико-методологічному за В.Ф. Ганзен, Г.Д. Єремєєвою, Т.А. Кириленко, А.О. Кузнецовою, А.О.Прохоровим, В.Д. Юрченко, так і в прикладному аспекті за Г.А. Габдреевою, І. Гольдваргом, А. Крягжде, В.Лоос, Н. Пейсаховим (Прохоров А.О., 2007).

На теперішній час при підготовці студентів-спортсменів слід враховувати, що деякі психоемоційні стани можуть викликати певні негативні емоційні стани, а саме тривожність, агресія, страх, фобії і т.і.

Т.Г.Абдулхалікова аналізуючи вплив різних рівнів особистісної тривожності на результат змагань юних дзюдоїстів, дає характеристику основним порушенням, які виникають при негативному емоційному стані тривоги під час змагань (Павлик О.М., Влох Л.В., 2012).

Розглядаючи питання психологічної готовності спортсмена до змагання Г.Д. Бабушкін вважав, що підготовка спортсменів повинна включати комплексну діагностику складових психічної готовності спортсмена і їх корекцію з метою приведення спортсмена до оптимального бойового стану (Бабушкін Г.Д., Смоленцева В.Н., 2006).

Тривожністю в психології спорту називають тимчасовий, негативний емоційний стан, який характеризується відчуттям нервозності, хвилювання і тривоги в поєднанні з активізацією або збудженням організму. При підготовці студентів-спортсменів слід враховувати. У процесі змагання велике значення має особиста тривожність, яка є схильністю сприймати об'єктивно безпечні обставини як загрозові і реагувати на них диспропорційним станом тривоги (Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. 1998).

В спорті стан тривожності характеризують як негативний психоемоційний стан, тому що саме тривожність впливає на погіршення координаційної системи спортсмена, в стані тривожності спортсмен втрачає здатність опанувати свій психоемоційний стан і тим самим втрачає здатність досягти високого результату (Василенко І.С. 2014).

Висновки. Для попередження та корекції негативного психоемоційного стану у студентів-спортсменів необхідно фахівцям в галузі фізичної культури і спорту, оволодіти певними знаннями та навичками, щодо застосування прийомів з саморегуляції. За допомогою прийомів саморегуляції можна вирішити наступні завдання: активізація процесу самопізнання, оптимізація психоемоційного стану, формування навичок довільного контролю, підвищення стресостійкості та попередження негативного впливу виснажливих тренувань і змагань високого рівню.

О.В. Вдовіченко

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса*

РОЗРОБКА КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ДЕСТРУКТИВНОГО РИЗИКУ

Розроблена комплексна система передбачає три цільові складові:

1. Просвітницький блок, орієнтований на ранню профілактику девіантного ризику у неповнолітніх. *Мета:* попередження і профілактика соціальних відхилень і соціальної дезадаптації дітей і підлітків, які є результатом несприятливого соціального розвитку – соціопатогенезу, обумовленого різними несприятливими факторами середовища, виховання, психобіологічними особливостями. *Задачі:* підвищити рівень психологічних знань та психологічної культури суб'єктів, формувати у них психологічний супровід потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні.

2. Self-допомога, орієнтована на оперативне корегування небажаних ризикованих дій як в особистісній, так і в професійній сфері. *Мета:* виробити навички адекватності при прийнятті ризикованих рішень. *Задачі:* розвиток особистості, в тому числі усвідомлення власних цінностей і сенсу існування.

3. Спеціальна система психологічної корекції деструктивного ризику, орієнтована на оперативне корегування небажаних ризикованих дій як в особистісній, так і в професійній сфері.

Етапами профілактичної діяльності виступили наступні складові:

Діагностичний, що включає в себе експрес-діагностику форм ризику, яка допоможе виявити деструктивну характеристику.

Система корекції деструктивного ризику з елементами корекції окремих особистісних особливостей і форм поведінки. *Мета:* виробити навички адекватності при прийнятті ризикованих рішень.

Приватні цілі спеціальної системи зводилися до наступних:

1) створити умови, що допомагають особистості вмінно володіти прийомами, знижувальними збудження і реактивність дій;

2) ознайомити зі способами емоційної регуляції свого стану і психотехніками, сприяє подоланню складних емоціогенних ситуацій;

3) провести корекцію тривожності і імпульсивно-агресивної поведінки;

4) розширити діапазон самовладання, відповідальності, рефлексії сприйманих екстремальних ситуацій;

5) розвинути вміння діяти доцільно при різних емоційних станах;

6) розвинути такі вольові якості особистості, як самостійність, дисциплінованість, впевненість, цілеспрямованість, ініціативність;

7) сформувати основи емоційної стійкості.

Задачі: розвиток особистості, в тому числі усвідомлення власних цінностей і сенсу існування.

Система корекції деструктивного ризику складається з трьох взаємопов'язаних блоків: організаційний, формуючий, рефлексивний.

Ю.В. Вербова

*Полтавський нафтогазовий геологорозвідувальний технікум
Полтавського національного технічного університету імені Ю. Кондратюка*
**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Особистісний розвиток майбутніх фахівців є вагомим компонентом професійної підготовки під час навчання, поряд із набуттям необхідних для професійної діяльності знань, формування умінь, окреслення мотивації та цінностей. Саме формуванню особистісної готовності до майбутньої діяльності під час підготовки фахівців важливо приділяти увагу в умовах стрімких економічних, освітніх та соціальних змін у нашій країні.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами були визначені критерії формування професійної мотивації студентів: професійна спрямованість – ставлення студентів до обраної спеціальності або професії: емоційно-пізнавальна мотивація – інтерес до професії і схильність займатися нею, і активно-діяльнісна – власне професійна мотивація, яка виступає в якості кінцевої мети навчання (Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, А.О. Реан, В.О.Ядов); сформованість мотивів навчально-професійної діяльності: пізнавальних, соціальних, професійних та ін. (А.О. Вербицький, Н.В. Комусова, В.Г. Леонтьєв, В.І. Шкурін, Л.Б. Юшкова, В.О. Якунін); емоційне прийняття майбутньої професійної діяльності – позитивне ставлення до майбутньої професії, виділення її привабливих сторін (В.К. Вілюнас, В.С. Ільїн, М.С. Каган).

Отже, ми вважаємо, що основним завданням вищих навчальних закладів освіти, технікумів і коледжів стосовно професійного становлення майбутніх фахівців є формування особистості студента як суб'єкта засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації.

Для дослідження особистісних якостей, установок та інтересів майбутніх фахівців технічних спеціальностей нами застосовувався 16 факторний опитувальник Кеттела.

За результатами дослідження нами виявлено, що представникам експериментальної групи, яку склали студенти Полтавського нафтового геологорозвідувального коледжу, властиві найбільш виражені значення факторів В, Н, С1, С2, С3. Тобто, досліджувані студенти переважно характеризуються підвищеним інтелектом, зібраністю у розумовій діяльності, кмітливості, абстрактністю мислення, що важливо для їх майбутньої професійної діяльності.

Нами зафіксовано, що майбутнім фахівцям технічних спеціальностей переважно властиві такі особистісні якості, як сміливість, авантюризм, схильність до ризику, емоційність та відсутність ознак нерішучості у поведінці та прийнятті рішень. Їх відрізняє також орієнтованість на вільнодумство, експериментаторство, відкритість до нового досвіду. Тобто, досліджувані переважно не схильні до консерватизму та прагнуть змінювати своє життя і професійну діяльність.

У міжособистісних стосунках досліджувані переважно орієнтовані на самостійність та незалежність, відкидають думку більшості. Також, студентів із досліджуваної вибірки відрізняють цілеспрямованість, самоконтроль, вольова поведінка, що свідчить про їх психологічну готовність до професійної діяльності.

Найменш вираженими факторами серед вибірки досліджуваних виявились Е, М, N та О. Тобто, досліджуваним одночасно при вираженому нонконформізмі та сміливості властиві м'якість, поступливість, тактовність, дипломатичність у стосунках із оточуючими людьми. Окрім цього, досліджуваних відрізняють наявність довірливості, терпимості та відкритості. Таким чином, досліджувані студенти характеризуються протилежно спрямованими особистісними тенденціями. З одного боку, їм властиві

самостійність та самодостатність, а з іншого – залежність від оточуючих та довірливість.

Окрім цього, нами діагностовано, що досліджувані часто характеризуються дещо вираженою бідністю уяви, практичністю суджень, що відповідає специфіці їх професійної діяльності. Також, студенти у стосунках із оточуючими часто прості, прямолінійні, природні, безпосередні, впевнені у собі. Також, нами визначено, що досліджувані мають гарну базу особистісних якостей для розвитку позитивної мотивації.

Отже, нами визначено, що особистісний розвиток майбутніх фахівців технічних спеціальностей – вагомий компонент їх підготовки до професійної реалізації. За результатами емпіричного дослідження визначено, що студентам технікуму властиві сміливість, авантюризм, схильність до ризику, емоційність, рішучість, впевненість у собі, самостійність, орієнтованість на вільнодумство, незалежність від оточуючих, експериментаторство, відкритість до нового досвіду та налаштованість на практичне освоєння дійсності. При цьому, у деяких ситуаціях досліджувані проявляють орієнтованість на залежність від думки оточуючих та довірливість до людей. Загалом, такі особистісні риси студентів виступають, на нашу думку, достатній базис для подальшого професійного становлення.

Г.А. Гайдук

Східноєвропейський національний університет Імені Лесі Українки, м. Луцьк
СМИСЛОВА РЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ МЕХАНІЗМИ

Упродовж розвитку психіки людини виникала потреба в усвідомленні смислу будь якого вчинку як одного з основних механізмів організації поведінки людини і, якщо можливість формування та формулювання смислу зумовила необхідність у ньому, то модернізація психікою способів для відображення об'єктивних реалій забезпечила збагачення його змісту.

На початку формування психіки людини смисловий зміст забезпечував існування людської істоти, це був рівень біологічно обумовлених смислів, які з'являються на основі чуттів і забезпечують роботу всього організму у вигляді реакції на вплив навколишнього середовища. О.М. Леонт'єв визначав такі біологічні смисли як «смисли у собі», головною характеристикою яких є неконстантність. Це первинна фаза їх розвитку: «...перетворення інстинктивного смислу у свідомий смисл – перетворення інстинктивної діяльності в свідому діяльність».

З розвитком суспільства, та включенням людини в нього, зміст самого смислу як запоруки виживання розширився за рахунок зусиль людини та її вплив на навколишнє середовище. Смисл як принцип виживання поступився місцем більш складному психічному явищу – смислу як засобу задоволення потреб людини.

Сучасний період збагачення природи смислу пов'язаний з розвитком знакової культури, тобто з вживанням знака, також і вербального, для фіксації об'єктів реальності у свідомості.

Н.В. Чепелева, саме означування дійсності, заміщення її певними культурно заданими схемами дозволяє не лише осягати те, що відбувається, пізнавати ті чи інші події, але й упорядковувати їх, продукуючи для себе нову психічну дійсність, нову мудрість. Як результат, смисли набувають особистий характер і стали власне особистісними.

Смисл, виступає як системна ланка, що об'єднує в собі всі ступені організації розумової діяльності і набувається людиною упродовж життя, формує феномен її особистості. На розрізі головних ділянок діяльності особистості як певного психологічного органу людини перебуває система особистісних смислів, у відповідності з чим її організація зобов'язана віддзеркалювати особистісний розвиток індивідуума та складність усієї побудови людського життя.

Говорити про поняття смислу, ще не відноситься до особистості – неможливо, смисл постійно є особистісним. Особистість розуміється як носій власних смислів, генератор та

перетворювач їх різноманітності у взаємопов'язаність. Це пояснюється тим, що особистісні смисли є зв'язуючою ланкою між різноманітними підсистемами особистості та самі по собі являють собою систему, що впорядкована у чіткій ієрархічній послідовності та відбиває процеси розвитку і функціонування особистості на різних стадіях людського життя.

Людина з її системою смислової регуляції є важливим психічним творінням в антропогенезі, тому що розвиток особистості розкриває проблему сутності людини. Необхідний в цьому утворенні постала тоді, коли індивід від'єднується від родини для самостійного здійснення трудової діяльності.

Особистість як суб'єкт діяльності володіє та розпоряджається діяльністю в цілому, а не якоюсь її частиною чи ланкою. Це пов'язано з тим, що на особистісному рівні розвивається принципово новий апарат психічного відображення та регуляції. Таким новоутворенням особистісного рівня буття і є смислова регуляція

Поняття «регуляція» у психології введено П. Жане, яке він пов'язав із організацією особистості. На його думку, існує сім рівнів регуляції, вищий з яких посідає система внутрішніх вимог, що перетворюють людину в активного діяча.

Подальший розвиток проблема регуляції отримала у психологічних школах психоаналізу, З. Фройд Его людини розглядав у якості тієї інстанції, яка регулює поведінку, підкоряючись принципу реальності на відміну від принципу задоволення. А саме нею виконувалися такі функції, як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки.

А. Адлером введено поняття творчого Я як центру особистості, який створює мету, засоби її досягнення, буде індивідуальний стиль поведінки. Основними рушійними силами розвитку особистості А. Адлер вважав почуття неповноцінності і прагнення до неперевершеності, які актуалізують процес компенсації і над компенсації

Згідно Г. Олпорту особистість характеризується основними цілями, які виступають смислом життя людини, рушійними силами її поведінки, Здатність особистості до саморегуляції Г. Олпорт вважає властивістю вищого рівня мотивації.

Проблема регуляції та саморегуляції у вітчизняній психології вперше поставлена Л.С. Виготським, яка пов'язана зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які визначив як «оволодіння процесами власної поведінки».

Складність проблеми смислової регуляції діяльності визначається фактом її подвійної детермінованості, виходячи з цього факту, розрізняють дві форми регуляції людської діяльності: *предметну* (спрямовану на «налаштування» операціональних характеристик діяльності відповідно до предметних характеристик об'єкту) та *смислову* (пов'язану із встановленням відповідності між цілями, засобами реалізації діяльності, мотивами, установками та цінностями суб'єкта, який реалізує цю діяльність)

Різні види динамічних смислових систем потребують участі різних механізмів, рівнів та логік психічної регуляції. Системний опис різноманітних логік психічної регуляції пропонує Д.О. Леонтьев у створеній ним мультирегуляторній моделі особистості. Він виділяє шість логік психічної регуляції: логіку задоволення потреб, логіку реагування на стимул, логіку схильності, логіку соціальної нормативності, логіку смислової необхідності і логіку вільного вибору.

Смислова регуляція діяльності особистості – це система психічної регуляції, яка здійснюється смисловою сферою особистості і є спрямованою на виділення, презентацію та структурування суб'єктом своїх відносин зі світом у індивідуальній свідомості, а також на практичне підпорядкування активності суб'єкта стійкій структурі цих відносин.

MODEL OF REFLEXIVE AND SUBJECTIVE READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENT TO PROFESSIONAL INTERACTION

Theoretical analysis of the defined problem shows that the interaction is actually the basic mechanism of communication. Often it is formal in an educational environment of higher educational establishments without touching the underlying structures of a student's personality. With this attitude to the interaction in the learning process its functional significance is destroyed, and by the morphological characteristics, in our opinion, it can be more precisely introduced by the term "de-interaction" because it does not meet the core principles of interaction – the unity of all components of partnership, mutual understanding and co-operation of the product of interaction.

Developing such a provision, it can be assumed that the process of individual filling of the system of professionally oriented indicators of psychology student's readiness for professional interaction with the teacher consists of subsystems – the meaning of value orientation of professional interaction (VOPI) and professional experience of educational interaction (PEEI), individual content of which is formed under the laws of psychology student's skills to perform reflexive-subjective analysis of the learning process.

Early psychological readiness does not arise spontaneously, it is a result of long-term, controlled development, consisting of micro-development and macro-development aspects, hierarchically structured and established by target control over the individual's professionalization in the process of university teaching. In psychological studies it is found that the higher the level of reflection in communication, the higher the level of performance of joint intellectual activity. So, we have defined the reflection as a synthesizing factor of development of the student's professional readiness for productive interaction with the teaching staff. It is due to this that the model name is proposed – "Reflexive-subjective readiness for professional interaction. Modeling was carried out by system analysis, which allowed considering multi-objectiveness as a sign of the proposed concept of "readiness for professional interaction".

Methods. The component method of the system analysis allowed us to determine four components of psychology student's readiness for professional interaction, conventionally represented as A, B, C, D. This separation allows monitoring directly the student's gradual mastering of certain parameters which are actually multi-objective.

What do we mean when we talk about multi-objectiveness of constituent elements of the defined structure? Firstly, that's about the fact that there is a "substantive projection" full of **meaning, morphological structure and functionality**. Secondly, each "subject projection" is defined by aggregation of semantic values, namely macro-value and micro-value. For example, one student already has preparedness to model dialogic communication, then this value is a micro-value in his preparation, and the one that has not mastered this value makes it as macro-value. Thirdly, a set of "meaningful projections" forms a complete picture of the student's professional readiness, through interpenetration, interdependence, interrelation. Fourthly, "subject projection" is recognized by subject, purpose, objective, principles and factors for its use in professional interaction. Fifthly, aggravation of "meaningful projections" is a sign of the student's readiness by the indicators of psychological characteristics that allows diagnosis and correction

Component A is the ability to reflect communication in interaction, hereinafter referred to as "reflexive-subjective readiness" (R-SR) in the way to achieve constructive, optimistic, productive interaction results. Subjects of interaction (psychologist and teacher) are able to identify and observe:

- 1) ethically upright, professionally-oriented values of compatible interaction;
- 2) enrich each other in operationally-effective means of carrying out tasks, to coordinate

the distribution of the types of work;

3) take into account individual performance capabilities in an agreed time scale.

Elements of structures defined in component A can develop *flexible adaptation to the changing situations of communication, form positive thinking* (PT). These components are the sources of development of such personality characteristics of psychology student as professional exposure, target stability, friendly openness, professional trust. Due to these components partners of PI control the development of interaction. No doubt, optimistic person uses effective coping strategies, overcomes obstacles to joint work.

Component B is determined to carry out joint intellectual activity (JIA). The development of this quality provides shaped abilities of component A, i.e. is used in modeling professional readiness of the student to interact by system approach. Specificity of JIA skills is a gradual transition of individual mental activity (IMA) to joint intellectual activity (JIA) and, as a result of these processes, from individual practical activity (IPA) to joint practical activity (JPA). This process is formed by reflecting all mental operations and actions.

Phased transformation of individual mental activity is due to reflexive thinking, reflexive consciousness and reflexive communication of interaction partners. For successful mastery of personal property, marked in objectivity of component B, partners must learn to use interactive tasks, reflective-dialogical communication in which the student learns:

1) to explain the target value of joint mental activity (JMA), its value in the transition to joint practical activity;

2) to identify the subject of joint intellectual, and practical activity;

3) to adjust the amount of necessary actions to achieve the end productive result.

Component B consists of the elements that allow you to constantly make social perception in professional interaction.

For successful mastery of social perception student must master:

1) motivational analysis of activity or passivity of interaction partner;

2) decoding unconscious movements, attitudes, gestures, intonations;

3) recognize the partner's truth intentions for joint cooperation. The importance of this component can not be overemphasized. Research shows that in a person's everyday act of communication words account for 7%, tone sounds – 38%, nonverbal signals – 53%.

Language as a means of communication at the same time serves as a source of information and as a way of influencing the interlocutor. The value and meaning of words and phrases play an important role in establishing positive interrelations. Partners who are able to use words accurately, clearly and comprehensibly, deliver their speech correctly, attract other people and initiate the tendency to mutual relations. No wonder the proverb summarizes: "The mind of a man is manifested in the clarity of his speech." Smooth and melodic tempo, rhythm, expressive voice are attractive. Non-verbal behaviour (acoustic, optical, kinetic, olfactory) causes unconscious reactions of interaction partner. Therefore, the ability to track facial expressions, gestures, which in fact reveal the partner's internal state, is an important part of successful PI.

Component D consists of such elements as skills to overcome negative behaviour stereotypes in their professional interactions. The fact is that the student has already acquired certain stereotypes of interaction, which, unfortunately, is not desirable in Ukrainian directive system of education. Moreover, these stereotypes should not only be corrected, but also to train a student to be able to train a teacher. We will not dwell on this issue more specifically, because it is very wide and deep, but note that the ability to adjust the acquired negative patterns of behaviour in interaction is the key to *creative solution of the problems of psychological service of the educational institution*.

Findings. The suggested model of student's readiness for professional interaction with the teacher and the teaching staff is made by the method of system analysis, by means of which the structure of this model components was defined. Specification of the elements A, B, C, D allows tracking the growth genesis of the student's readiness for professional interaction with

the teacher and the teaching staff. That is, preparing the psychology student to work with the teaching staff becomes a more understandable phenomenon through reflexive-subjective worldview.

Н.П. Гога

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

НЕКОТОРЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ СОВРЕМЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Трансформационные процессы современной системы образования затрагивают как внутренние, так и внешние составляющие. Для нас особый интерес представляет изучение психологических особенностей студентов, их соответствие новых социальных правилам и нормам, умению адаптироваться в социально-экономической ситуации. На практике это означает наличие общих и специальных компетенций, к которым относятся личностные особенности восприятия времени.

Изучение аспектов восприятия времени и управления им (тайм-менеджмента) является актуальным для различных сфер практической психологии на протяжении многих десятилетий. Вопросы изучения времени интересовали С.Л. Рубинштейна, П. Фреса, Д.Г. Элькина, Г. Вудроу, А.А. Кроника, К.Г. Зозулю, Б.И. Цуканова, А.Т. Терехин, и др.

Исследователи выделяют (Кови С.) четыре ступени эволюции тайм-менеджмента в мире, связанные с усложнением целей и изменением их приоритетности: 1 ступень – постоянное напоминание; 2-я ступень – ограничение целей во времени; 3-я ступень – появление приоритетов; 4-я ступень – смещение приоритета срочности на приоритет важности.

Выделяют несколько классификаций методов тайм-менеджмента, к наиболее известным относится: метод хронометража, «Альпы», В. Парето, Б. Франклина, Д.Эйзенхауэра и т.д. Современные технологии предлагают автоматизированные программы учета времени.

Особенности восприятия времени относятся к дифференциальным различиям личности и могут оказывать существенное влияние на успехи, как в учебной, так и профессиональной деятельности.

Каждый человек обладает собственным типом восприятия времени, среди которых выделяют: оптимальный, дефицитный, спокойный, исполнительский, тревожный.

Киреева З.А. выделила и описала специфику различных возрастных типов восприятия времени (Киреева З.А., 2010).

К ошибкам и проблемам организации времени независимо от возраста можно отнести: отсутствие планов, постоянная нехватка времени, попадание в «ловушки» и «поглотители» времени, личностная дезорганизованность.

Нами было проведено исследование индивидуального восприятия времени студентам, в котором приняли участие 70 человек, студенты 1 и 5 курса (филологи).

Целью исследования было выявление уровня восприятия времени в целом, а также определения уровня персональной компетентности во времени.

Были использованы методики (Калинин С.И., 2006): Тест на восприятие времени «Субъективная минута»; Рисуночный тест «Персональная концепция времени»; Тест «Персональная компетентность во времени».

Нашей гипотезой стало предположение, что особенности восприятия во времени повышаются от первого курса к пятому, оформляется персональная компетенция во времени.

Проанализировав результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Не выявлено различий при анализе теста «Субъективная минута» между студентами 1 и 5 курсов, 40% и 39% соответственно относятся к дефицитному типу восприятия времени. К замедленному типу относится 27% первокурсников и 25%

студентов 5-го курса. К неоптимальному типу относится 17% и 19% соответственно. К оптимальному типу относится 16% студентов 1-го курса и 17% 5-го курса. Данные результаты являются типичными для молодежи, так их представления связаны с будущим. Причем как показывают исследования (Гога Н.П., Твердохвалова Ю.Л.) с абстрактным будущим. Полученные результаты подтверждают исследования, проведенные Балашовой Е.Ю. и Микеладзе Л.И.

2. Также испытуемые обеих групп показали средние результаты в общей компетентности во времени, что связано с возрастными характеристиками, но одновременно и с высоким уровнем инфантильности.

3. Выявлены различия между студентами при анализе рисуночного теста «Персональная концепция времени». 70% студентов 1-го курса воспринимает время как линейную цепь отдельных событий (Вчера, Сегодня, Завтра), тогда как среди студентов 5-го курса таких только половина. Время как непрерывный поток альтернатив воспринимает 27% студентов 1-го курса и 50% 5-го курса. Результаты свидетельствуют о том, что с приобретением знаний, умений, навыков, компетентностей студенты воспринимают действительность с позиции выбора, что свидетельствует о личностной зрелости. С целом студенты воспринимают свою жизнь как «Настоящее» переходящее в «Будущее», выделение «Прошлого» свидетельствует о неудовлетворенности сегодняшним днем и требует дополнительного анализа.

Таким образом, была частично подтверждена наша гипотеза, мы выявили усложнения восприятия времени, однако в целом компетентность во времени находится на средней уровне, в стадии интенсивного становления.

Большинство студентов используют метод простого или приоритетного планирования, только 20% пользуются техническими средствами планирования времени и занимаются его анализом.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки тренингов по повышению общей компетентности во времени, целеполаганию, что будет полезно, как с точки зрения учебной направленности, так и будущей профессиональной деятельности. Повышения точности восприятия времени может положительно сказаться на улучшении качества обучения, а также косвенно способствовать профориентационной составляющей.

O. Yu. Gorbachova

*Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Education Institution
“Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih*

THE STUDY OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS MAJORING IN DOUBLE SPECIALTIES

In the context of our research the main attention is focused on formation of the professional identity and competence of students who will work as practical psychologists for which this specialty is additional. The relevance of the research problem is caused by the insufficiency of both theoretical and empirical research to form a methodological approach to study the structure and dynamics of motivational sphere concerning the personalities of students who get higher education in two specialties (primary and additional), its impact on the professional identification of students that in turn would increase the efficiency of the educational process in higher education institutions.

The structure of training of the intended practical psychologists for their professional activity may be represented in our opinion as follows: the first level – motivation for study; the second level – the formation of competencies of an intended practical psychologist; the third level – the achievement of a positive professional identity.

The research of structural components of professional training of intended psychologists has been performed among the students of Kryvyi Rih Pedagogical Institute. The study involved 120 students of the first and the fourth year that study in the educational directions of

"Primary education", "Pre-school education" with additional specialty "Practical Psychology". The structure of sample students is due to our assumption concerning the dynamics of motivation for study and professional identity, namely: we assume that at the end of the period of education the motivation for study and the professional identity of students majoring in double specialties change in two possible directions: the positive, and the negative. Moreover the priority of change of direction for motivation for study is in connection with the similar dynamics of professional identity and competence.

According to the results of the research we have defined the motives that are leading for the majority of the sample students (to become a specialist, to get a diploma and knowledge) and those that are less significant for students (to avoid punishment and condemnation). Besides this we have researched and statistically confirmed the difference between the students of the first and fourth year in the following motives for study: to become a qualified specialist ($t = 3,1$ with $p < 0.01$), the intellectual satisfaction ($t=3$ with $p<0,01$). It should be noted that both motives are in a group of motives determined by the essence of the profession itself and its direction. Given this the research specific motives for study of students with different levels of formation of professional competence seems necessary.

For the research of professional competence we have used the expert evaluation method and in that capacity we used the as the lecturers' evaluation of students' achievements in the disciplines of variable part of the cycle of their professional and practical training in course of passing examination sessions, that is the academic performance of students in course of obtaining the additional specialty "Practical Psychology". The results of research of the professional competence of students of the I and the IV years have shown that most students with double majors have an average level of professional competence (among the first year students – 63.3%, among the fourth year students – 68.3%).

The end product of professional training of practical psychologists is gaining a positive professional identity. The majoring of students in double specialties, in our opinion, causes deformation of professional identity by itself, in the absence of professional stability and professionally determined motivation for study. Such considerations are confirmed by the results of our research, according to which the proportion of students with diffuse identity among the IV year students (41.7%) is much higher compared to the similar figures in the first year students (16.7%).

The research results determine the relevance of further studies of the process of formation and development of professional identity and methodological substantiation and empirical study of ways to optimize the professional training of students majoring in double specialties.

А.М. Горецька

Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУДДІВ

Судова влада як одна з гілок державної влади відіграє значну роль в забезпеченні правосуддя в Україні. Якість та ефективність функціонування судової системи, обумовлює зростання вимог до суддів, як носіїв судової влади, в тому числі до рівня їх професійної підготовки та психологічних якостей. Психологічним факторам діяльності суддів сьогодні приділяється багато уваги, адже питання психологічної готовності та адаптації до суддівської діяльності, методів та технологій психологічної підготовки, профілактики професійної деформації та емоційного вигорання є вкрай актуальними для виконання судьями їх професійних обов'язків на високому рівні.

Професійна діяльність судді характеризується високою соціальною вагомістю, стресогенністю, значним нервово-психічним та інтелектуальним навантаженням, індивідуальною відповідальністю, багаторівневим та евристичним змістом суддівських завдань, варіативністю та нестандартністю ситуації в умовах дефіциту часу, вираженою організаторською спрямованістю з великим числом комунікативних контактів (Тарасова Ю.Н., 2005). Все це пред'являє високі вимоги до особистості судді, які

характеризують його професійну компетентність, соціальну зрілість, організаторські, комунікативні, морально-етичні, емоційно-вольові характеристики та інтелектуальні здібності.

Разом з тим така високонавантажена професійна діяльність призводить до професійної деформації працівника, оскільки професійний розвиток – це одночасне вдосконалення одних якостей та негативні зміни (деформації) інших.

В літературі розділяють два види професійної деформації: деформація діяльності та деформація особистості (Дружиков С.А., 2013). Розглянемо основні чинники, які призводять до цих деформацій.

Діяльності судді з значній мірі притаманні екстремальні та стресові фактори – це дефіцит часу, здійснення діяльності в умовах інформаційних перешкод, навантаження, яке постійно збільшується та неможливість вплинути на нього, почуття відповідальності та неупередженості, проведення засідання в апіорі правовому конфлікті, на який нашаровується емоційні конфлікти сторін по справі. Постійні внесення змін до законодавства, необхідність опанувати нові технології, швидкі соціальні зміни (зміна життєвих цінностей, нові вяння щодо прав етнічних чи сексуальних меншин, гендерної політики, інвалідів тощо), все це у сукупності може призводити до значного психологічного напруження.

Особливий соціальний статус суддів може призводити до значного обмеження їх непрофесійних особистих (емоційних) контактів з іншими людьми. Така соціальна ізоляція витікає з двох основних джерел: високого професійного навантаження та дотримання норм суддівської етики. Середній робочий тиждень судді зазвичай перевищує 45 робочих годин, у зв'язку з чим час для дозвілля, друзів, відпочинку значно скорочується.

Елемент дистанції та віддалення від оточуючих – це частина суддівської роботи, адже професійні етичні обмеження, які накладаються на суддю з моменту вступу на посаду, вказують на те, що неформальне спілкування може призвести до руйнування репутації та піддати сумніву неупередженість (Герасименко Т.Ю.). Судді зазначають, що коло спілкування, з яким вони можуть вільно розмовляти про свої професійні та особистісні проблеми, стрімко звужується. У зв'язку з чим, можуть виникати відчуття невизначеності, неможливість оцінити результативність власної діяльності за допомогою зворотного зв'язку, так як судді зазвичай не надають оцінку роботи колег. Є лише статистичні дані підсумків роботи, які не вказують на те, як сприймається суддя оточуючими як особистість та професіонал, що може викликати сумніви у своїй професійній успішності.

Також існують певні рольові очікування від образу судді, які пов'язані з соціальними стереотипами та які пред'являють завищені вимоги до особистості. Так, образ судді асоціюється з холодною, позбавленою емоцій особою, яка приймає рішення та виступає символом неупередженості. Професійно важливими особистісними якостями вступають такі індивідуально-психологічні особливості як аналітичне мислення, висока концентрація уваги та працездатність, нервово-психологічна стійкість, високий самоконтроль, інтуїція та ерудиція, високі моральні та етичні стандарти, дисциплінованість, стриманість. Таким чином професійна роль судді тісно переплітається з особистістю та майже не розділяється у свідомості громадян.

Особлива увага у діяльності судді приділяється ефективній професійній комунікації, оскільки виникає певна колізія під час спілкування з професійними та непрофесійними учасниками процесу. Відправники правосуддя з одного боку повинні чітко дотримуватися комунікації в рамках процесу, в тому числі їх мовна поведінка жорстко регламентується нормами закону. В процесуальній діяльності повинні бути відсутні такі комунікації як схвалення, співчуття, демонстрація роздратування, грубість, насмішка, повчальність, підвищена жестикуляція, прагнення бути приємним у спілкуванні (усмішка, доброзичливість). Для судової культури характерні спеціальні

справила спілкування, наприклад, правила організації судового діалогу. Проте, непрофесійні учасники процесу не володіють лінгвістичною культурою судового середовища, в залі судового засідання вони діють за моделлю побутового діалогу (допускають миттєве переривання і підхоплення реплік), не знають традицій чи «ритуалів» процесуального спілкування, що призводить до формування комунікативних бар'єрів та конфліктів (Красовська О.В., 1999). Дані комунікації як правило обтяжені емоційною насиченістю та мовною агресією, що також є стресогенними чинниками у діяльності судді та у свою чергу призводить до феномену емоційного вигорання.

Динаміку розвитку емоційного вигорання розглядають як процес зростання емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки по відношенню до суб'єктів професійної діяльності. Паралельно розвивається негативна настанова по відношенню до власних професійних досягнень (Сочнев В.Н., Сочнева І.В., 2010).

В реалізації професійної діяльності не можна також виключити вплив на суддю зовнішніх факторів суспільства та політичної нестабільності. Особливо в теперішній час, коли ситуація навколо третьої гілки влади вкрай загострилася, а довіра до інституту суду знизилася до критично низького рівня.

Таким чином, професійна деформація суддів є результатом негативного впливу на особистість професійної діяльності, соціальних стосунків та проблем, та може являти собою механізм психологічного захисту. Професійна деформація може призводити до спотворення структури діяльності та властивостей особистості, до формування явища псевдопрофесіоналізму, ознаками якого є особистісна непричетність особи до професійної етики та цінностей професійної сфери, емоційно-моральна дезорієнтація та формування цинічних та демонстративних форм емоційної відстороненості.

Зазначене вище свідчить про те, що професійна діяльність суддів потребує постійної психологічної підготовки та адаптації, розробки та впровадження програм психологічної профілактики та корекції феномену професійної деформації.

О.В. Грицук

*Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Артемівськ*

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ

Педагогічна діяльність викладача характеризується тим, що здійснюється в суб'єктно-суб'єктній взаємодії зі студентами. Сучасний стан розвитку суспільства, освіти і науки передбачає необхідність відповідності стилю педагогічної діяльності новим вимогам. Від особливостей особистості педагога, його особистісного потенціалу, ціннісних орієнтацій, основних мотивів і цілей діяльності, особливостей стильової взаємодії зі студентами залежить ефективність його праці, а саме, рівень засвоєння ними знань, умінь, навичок, розвиток їх особистості, формування їх наукових, професійних поглядів (Кишиков Р.В., 2010). У стилі педагогічної діяльності виявляються індивідуальні особливості суб'єкта (темп роботи, емоційний відгук), вибір методів навчання, засобів виховання і психологічного впливу на студентів.

Найбільш детально уявлення про стилі педагогічної діяльності дають А.К. Маркова (Маркова А.К., 1993) і Л.М. Мітіна (Мітіна Л.М., 1994). В основі розрізнення стилів лежать змістовні характеристики (орієнтація викладача на процес або результат своєї праці, оцінка її етапів), динамічні характеристики (гнучкість, стійкість), результативність (рівень знань, навичок, інтерес до навчання у студентів).

За допомогою опитувальника «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» (А.М. Маркова, А.Я. Никонова) ми дослідили ведучий стиль педагогічної діяльності у 15 викладачів ГПМ.

Згідно з отриманими результатами, 40% викладачів використовують емоційно-

методичний стиль (ЕМС) педагогічної діяльності. Їх відрізняють високий рівень знань, висока методичність, вимогливість, вміння активізувати студентів, варіювати форми та методи навчання.

27% викладачів використовують емоційно-імпровізаційний (ЕІС) стиль. Вони володіють високим рівнем знань, артистизмом, контактністю, умінням зацікавити студентів, керувати колективною роботою, варіювати різноманітні форми і методи навчання.

Для 20% викладачів характерний міркувально-імпровізаційний стиль (МІС). Вони володіють високим рівнем знань, контактністю, вимогливістю, умінням ясно і чітко викласти навчальний матеріал, уважним ставленням до рівня знань всіх студентів, об'єктивною самооцінкою.

13% викладачів використовують міркувально-методичний стиль (ММС). Їм властива висока методичність, уважне ставлення до рівня знань всіх учнів, висока вимогливість.

За допомогою опитувальників «Діагностика оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою» (В.А. Доскинін, Н.А. Лаврент'єва, В.Б. Шарай, М.П. Мірошников), «Нервово-психічного напруження» (Т.А. Немчин) та «Самооцінки емоційних станів» (А. Уесман і Д. Рікс) ми вивчали емоційний стан студентів V курсу ПІМ.

Було виявлено, що при використанні педагогом ЕІС та ЕМС спостерігається підвищення емоційного стану студентів після навчально-виховного процесу: вони активні, завзяті, енергійні. При МІС емоційний стан студентів до навчально-виховного процесу та після нього залишився незмінним, а при ММС навпаки, знизився. Студенти відчували втому, пригніченість, дискомфорт.

Для викладачів розроблені рекомендації з самостійної роботи, спрямованої на покращення стилю власної педагогічної діяльності.

Для студентів розроблена програма тренінгових занять, що має на меті корекцію емоційних станів студентів, розвиток саморегуляції.

О.М. Грінченко

Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАРАТИВА ОБРАЗУ ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Сучасна соціально-економічна дійсність ставить перед психологом низку складних завдань, для ефективного вирішення котрих необхідно мати високий рівень професіоналізму. Однак існуюча система підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі не завжди відповідає існуючим запитам суспільства. Це протиріччя виражається у тому, що студенти-психологи у недостатній мірі розуміють особливості професійної діяльності психолога, вимоги, котрі висуває обрана професія до особистості, мають недостатній рівень сформованості власного «Образу Я», що значно ускладнює процес входження майбутніх психологів до професійного середовища вже на ранньому етапі навчання у ВУЗі.

Саме тому ми вважаємо за доцільне приділити особливу увагу визначенню та аналізу психологічного наратива стосовно образу власного професійного майбутнього в уявленні студентів-психологів. Даний метод є інтерпретаційним напрямом соціо-психологічних наук, в основі якого лежить вивчення вербальних, усно- або письмово зафіксованих виразів індивідуального сенсу. Отримані дані містять багато деталей, котрі дають змогу охарактеризувати суб'єктивне ставлення і сприйняття інформатором зазначеної теми.

У контексті нашого дослідження характеристика психологічних наративів образів професійного майбутнього студентів-психологів ґрунтується на аналізі їх письмових

оповідань. Це дало змогу визначити наступні особистісні уявлення респондентів:

1. Професія психолога – розуміння студентами її специфіки та особливостей має здебільш загальноприйнятій, подекуди поверхневий характер, але в той же час і дещо «романтизований». Найчастіше опис уявлень супроводжуються словосполученнями «допомагати людям», «вирішувати всі проблеми», «нести в світ добро», «робити життя кращим», «робити людей щасливими». Але окрім позитивних виразів спостерігаються натомість і такі як: «маніпулювати людьми», «базікати без пуття», «промивати мізки», «загіпнотизувати».

2. Мотиваційні тенденції і загальна спрямованість – на початкових етапах навчання майбутні психологи практично не розділяють ці аспекти від попередньо зазначеного загального уявлення студентів щодо професії. Вони обирають цю спеціальність спираючись на власні мотиви та спрямованість вважаючи, що це відповідає сенсу роботи.

3. Особистісно-значущі аспекти обрання професії психолога – спочатку цю спеціальність обирають здебільш ті абітурієнти, котрі ставляться до себе як до початкового психолога і впевнені, що вже мають передумови для подальшого професійного зростання: «я завжди вислуховую проблеми друзів», «до мене багато хто звертався за порадою», «я інтуїтивно бачу людей наскрізь». Також у більшості респондентів присутнє бажання допомагаючи іншим мати змогу так само вирішувати власні проблеми, бути впевненими у собі і щасливими. Найменша ж кількість студентів обрала професію психолога для задоволення побажань родичів «аби навчався(-лась)» та ін.

4. Передбачувані побоювання – по мірі опанування нових дисциплін за спеціальністю та розуміння різноманітних аспектів роботи, наприкінці першого року навчання зароджується страх, що вимоги професії дещо складніші, ніж здавалось і це породжує хвилювання: «чи зможу я добре навчатись?». Однак є й ті, хто починає сумніватися у своєму виборі: «чи буде мені цікаво й надалі?».

Слід зазначити, що це невелика частина уявлень, що формують образ майбутньої професійної діяльності та уявлення себе як професіонала у студентів-психологів. Тому необхідно приділяти цьому процесу особливу увагу і займатися його оптимізацією, особливо на початку шляху входження у професію майбутніми професіоналами.

Ю. І. Гулий, О. Д. Научитель

*Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут», м. Харків*

РОЛЬ ЧИННИКА КРЕАТИВНОСТІ В УСПІШНОСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ СТУДЕНТАМИ (ЯК МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ)

Сучасна держава потребує фахівців, що вміють застосовувати нестандартні, креативні підходи при вирішенні завдань, пов'язаних з постійним інформаційно-технологічним розвитком суспільства. Підготовка таких фахівців багато в чому визначається евристичним характером їх навчання, психологічною основою якого є наукові уявлення про природу творчості тих, хто навчається. У зв'язку із цим актуальними стають питання про те, як ступінь розвитку креативності студентів (як майбутніх фахівців) може відбитися на їхній успішності у вирішенні завдань творчого характеру, чи існує при цьому взаємозв'язок між успішністю вирішення завдань на вербальну й невербальну креативність і який характер цього взаємозв'язку.

Дана проблематика, на наш погляд, є актуальною, оскільки з одного боку, на її вивчення є певний запит з боку сучасної системи вищої освіти, і, з іншого боку, у сучасних дослідженнях поки недостатньо вивчене питання про те, як чинник креативності (рівень її вираженості) проявляється в успішності вирішення завдань, де особистість має можливість реалізувати свої творчі здібності.

Вивченню проблематики креативності присвячені фундаментальні роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких слід зазначити напрацювання таких фахівців як Д. Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, В.М. Козленко, М.А. Холодна, Я.А. Пономарьов, Ф. Барон, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг та ін.

Особливо треба відзначити той факт, що вивчення даної проблематики ускладнене відсутністю єдності поглядів фахівців у визначенні самого поняття «креативність». Наведемо лише декілька прикладів. На думку М. А. Холодної, креативність – це здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Дж. Гілфорд розглядає креативність не як єдиний фактор, а як сукупність здібностей, кожна з яких може бути представлена тією чи іншою мірою. Д.Б. Богоявленська визначає креативність як ситуативно-нестимульовану активність, що проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми, тобто креативність є глибинною особистісною властивістю, яка виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненої особистісним змістом.

Найбільш докладно вивчена проблема взаємозв'язку креативності та інтелекту, прояву творчих здібностей дітей дошкільного й шкільного віку. При цьому основні проблеми креативності, такі як її природа, фактори, що впливають на її прояв, її компоненти, залишаються недостатньо висвітленими.

В цілому, аналіз існуючих досліджень показав, що недостатньо вивченою залишається проблема впливу креативності (рівня її вираженості) студентів (як майбутніх фахівців) на успішність вирішення ними завдань творчого характеру. При цьому найбільший інтерес, з нашої точки зору, представляє вивчення характеру цього впливу в контексті можливостей реалізації особистістю своїх творчих здібностей.

В якості *робочої гіпотези* ми припустили, що рівень показника креативності може по-різному позначатися на ефективності виконання завдань, в яких особистості треба проявити свої творчі здібності, застосовуючи різноманітні засоби.

Для перевірки робочої гіпотези авторами було проведено пілотажне емпіричне дослідження, у якому взяли участь 70 студентів, що навчаються у п'яти вищих навчальних закладах міста Харкова: Національному аерокосмічному університеті імені М.С. Жуковського «ХАІ», Національному університеті радіоелектроніки, Національному технічному університеті «ХПІ», Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Харківському гуманітарно-педагогічному інституту.

Мета дослідження – виявити, як показник рівня креативності студентів позначається на успішності розв'язання ними завдань творчого характеру.

Всі методи для отримання необхідної інформації були підібрані у відповідності до мети дослідження, а отримані результати аналізувалися з урахуванням рівня креативності студентів.

Нами були сформовані три групи студентів. По показникам кількості студентів, їх курсу навчання, академічної успішності та статі групи були однакові.

У першу групу ввійшли студенти з високим ступенем виразності у них показника креативності. Другу групу склали студенти із середнім ступенем виразності креативності. У третю групу ввійшли студенти, які мали низький рівень креативності.

Безпосереднє вивчення успішності розв'язання завдань, де студенти мали змогу реалізувати свої творчі здібності дало змогу встановити наступне.

Результати дослідження дають підставу констатувати як східні тенденції, так і відмінності, що стосуються успішності у вирішенні завдань творчого характеру студентами, які мають різні показники рівня креативності.

Подібність виявився в тому, що незалежно від показника рівня креативності студенти найбільш краще впоралися з завданнями на невербальну креативність, мали змогу проявити: чутливість до незвичайних деталей, здатність до винахідницької й конструктивної діяльності; а також такі показники вербальної креативності: здатність до створення унікального позасистемного продукту, утворення принципово нового.

Однакові результати студенти всіх досліджених груп виявили в завданнях, де необхідно було проявити такі здібності у вербальній креативності: уміння переходити від одного аспекту проблеми до іншого та здатність утворювати незвичайні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих; у невербальній креативності: здатність до висування неочевидних, небанальних ідей.

Відмінності виявилися в наступному.

По-перше, якщо показник рівня креативності у студентів середній і високий, то вони мають кращі результати у виконанні завдань на невербальну креативність. Ці студенти проявили здатність до породження великої кількості ідей в одиницю часу, деталізації ідей, здатність до винахідницької й конструктивної діяльності.

Якщо показник рівня креативності низький, то у студентів переважно проявляється здібність щодо прояву чутливості до незвичайних деталей і здатність до винахідницької та конструктивної діяльності.

По-друге, по-різному проявився й характер взаємозв'язків між показниками вербальної та невербальної креативності. Певна різниця виявилася як в особливостях взаємозв'язків між показниками невербальної і вербальної креативності, так і в самому характері цих зв'язків.

У групі студентів з високими показниками рівня креативності взаємозв'язок між вербальною й невербальною креативністю відсутній.

У студентів, що мають середній рівень креативності, деталізація ідей, здатність до винахідницької і конструктивної діяльності виступають перешкодою до висування неочевидних ідей, створення унікального позасистемного продукту.

У студентів, що мають низькі показники рівня креативності, здатність до породження великої кількості незвичайних ідей, уміння переходити від одного аспекту проблеми до іншого сприяє породженню унікального позасистемного продукту, утворенню принципово нового.

Окремо слід зазначити, що проведене дослідження дає лише часткову відповідь на питання як рівень показника креативності позначається на ефективності виконання завдань, в яких студент може реалізувати творчі здібності, застосовуючи різноманітні засоби в ході реалізації своєї діяльності.

Разом з тим виявлені факти можуть бути застосовані фахівцями в сфері вищої освіти для розвитку особистості студента в ході його професійної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі.

Т.В. Гура

Національний технічний університет «ХПІ», м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІНЖЕНЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядаючи теоретичні засади діяльності майбутнього інженера, розглянемо поняття «інженерія». По-перше, це те, що інженерія спрямована на діяльність у сфері матеріального виробництва або діяльність, яка спрямована на вирішення завдань матеріального виробництва. Звідси – технічна спрямованість інженерії. По-друге, мета інженерної діяльності полягає у створенні техніки, технології та ефективного їх використання в системі суспільного виробництва. Поза цим інженер позбавлений предмета своєї діяльності. По-третє, характерна особливість інженерії полягає в тому, що вона спрямована на розв'язання суперечностей між об'єктом (природою) і суб'єктом (суспільством), на процес перетворення природного в соціальне, природного в штучне. Ці обставини визначають місце інженерії і сам характер цієї діяльності. Сфера існування інженерії займає проміжне положення між теорією і практикою, праця інженера є розумовою працею у сфері матеріального виробництва. У процесі застосування відкритих природничими науками законів для проектування, конструювання, виготовлення та вдосконалення техніки і технології ці закони потрібно не тільки модифікувати у форму зручну для їх застосування, але й втілити їх у новій техніці і

технології. Цей процес є найскладнішим, найвідповідальнішим і найцікавішим в інженерії. Саме він надає цій діяльності творчий характер. Отже, творчість – одна з найважливіших психологічних рис інженерної діяльності. Творчий характер діяльності інженера проявляється насамперед у тому, що він свідомо формує мету своєї діяльності на основі осмислення технічних потреб виробництва і суспільства в цілому. Інженерна творчість реалізує вихід за межі існуючого стану техніки і технології і результатом її є поява винаходу.

Роглядаючи основні способи вирішення проблеми психологічного аналізу будь-якої діяльності, в тому числі, й інженерної виділяють 2 положення. Перше положення – *структурно-морфологічна* парадигма психологічного аналізу діяльності полягає в тому, що основним структурним компонентом діяльності є *дія*, а організація діяльності в цілому трактується як ієрархія систем дій різного рівня складності. Відповідно до даної теорії діяльність як така виділяється на основі критерію наявності у неї самостійного специфічного *мотиву*. Друге положення психологічного аналізу діяльності – *функціонально-динамічна* парадигма трактує, що діяльність в силу своєї виняткової складності не може ґрунтуватися і не ґрунтується на якомусь одному компоненті, наприклад дії. Вона передбачає необхідність кількох якісно різних психологічних компонентах – одиницях, які закономірно взаємопов'язані між собою і утворюють цілісну психологічну структуру діяльності. Ця структура динамічна, а її функціонування і є процесом діяльності. Основними компонентами інваріантної структури діяльності є *мотивація, цільовизначення, інформаційна основа діяльності, прогнозування її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекція, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавських дій*. Психологічний аналіз інженерної діяльності полягає в пізнанні ролі психіки інженера на його діяльність, а також вплив інженерної діяльності на психіку та особистісні характеристики інженера. Проаналізувавши вище зазначені підходи, зазначимо, що компонентами психологічного аналізу інженерної діяльності виступають: творчість, мотивація, цільовизначення, інформаційність, прогнозування результатів, оперативний образ діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавських дій.

А.А.Даніліч-Скачук

Харківський національний педагогічний університет ім. ГС.Сковороди, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ

Соціальні перетворення сучасного суспільства вимагають від особистості майбутнього соціального педагога активного та відповідального ставлення до оволодіння професією упродовж навчання. Розвиток професійної адаптації майбутніх педагогів виступає актуальною потребою, тому що сучасні психолого-педагогічні дослідження спрямовані на вивчення суб'єкта педагогічної діяльності, закономірностей розвитку особистості майбутнього фахівця в умовах навчання в вищому навчальному закладі. Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки соціальних педагогів, здатних надавати населенню кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну та педагогічну підтримку особистості, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі, забезпечувати сприятливі умови соціалізації особистості.

Сучасна педагогічна освіта вимагає переносу акценту з технологізації процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів на питання особистісного розвитку. Професійна адаптація виступає як основа для професійного та особистісного розвитку.

Теоретико-методологічна розробка проблеми професійної адаптації має багато невизначених моментів, стійкі термінологічні бази у зазначеній сфері дослідження поки що не існують. Представлені окремі напрями методологічного обґрунтування та

теоретичного осмислення проблеми професійної адаптації вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Так, умови професійного становлення особистості розглядали К. Абульханова-Славська, І. Бех, А. Бойко, В. Бондар, В. Кравець, Н. Кузьміна, В. Курило, А. Маркова, М. Ніколаєва, В. Сластьонін. Проблему професійної підготовки майбутнього соціального педагога досліджували З. Бондаренко, Р. Вайнола, Т. Веретенко, Ю. Галагузова, В. Поліщук. Професійна підготовка соціальних педагогів розглядається як процес і результат формування особистості фахівця шляхом засвоєння системи професійних знань, умінь та навичок. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього соціального педагога в педагогічній теорії (І. Грига, М. Євтух, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, С. Харченко) дозволив визначити основні вимоги: засвоєння сутності професійної діяльності, формування професійної культури студента, забезпечення особистісного розвитку студента, посилення ролі практики та самостійної роботи студента.

Розглянуті аспекти професійної адаптації порушують питання вивчення особистісних рис студентів як чинників становлення професіонала. Актуальним і своєчасним є дослідження трансформації професійно важливих якостей у майбутніх соціальних педагогів в процесі їх професійної підготовки. Провідною метою здійсненого емпіричного дослідження було відстеження динаміки професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців. Дослідження проводилось зі студентами 1, 3, 5 курсів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Діагностування та оцінювання розвитку адаптаційних здібностей було проведено за методикою МЛЮ-Адаптивність, професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців – за допомогою методик КОС, Кеттелла. Аналіз отриманих результатів дозволив виявити спільні для всіх студентів, майбутніх соціальних педагогів, особистісні риси, такі як: підвищена тривожність та емоційна нестійкість, чутливість, соціальний конформізм, спрямованість інтересів на себе, надмірна самооцінка, афективна ригідність. Поряд з ними проявились ознаки, характерні тільки для студентів різних курсів. У студентів – випускників підвищується тривожність, стриманість, обережність, невпевненість в своїх силах. Аналіз особистісних профілів студентів різних курсів дозволив виявити їх істотні відмінності, що свідчить про певні зміни особистісних якостей студентів в процесі навчання. Проведений аналіз розвитку особистісних якостей студентів вузу, значущих для процесу адаптації, дозволив виявити постійний середній рівень розвитку моральної нормативності у студентів-випускників і у студентів 1 і 3 курсів. Це свідчить про сформованість основних компонентів соціалізації: готовності до сприйняття морально-етичних норм поведінки в групі і позитивного відношення до вимог безпосереднього соціального оточення. Отримані дані психологічного дослідження також дозволяють припустити наявність динаміки індивідуально-психологічних якостей студентів, значущих для успішної професійної адаптації

Вивчення психологічних особливостей особистості, розробка оптимальних умов впливу на формування професійної адаптації упродовж навчання та впровадження набутого практичного досвіду у практику діяльності вищих педагогічних навчальних закладів забезпечить високу якість професійної підготовки.

Ю.В.Дзвінчук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк

РЕФЛЕКСІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: АНАЛІЗ І МОЖЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ

Актуалізація поняття рефлексії на сучасному етапі розвитку професіонала пояснюється тим, що рефлексія розглядається як ефективний засіб розвитку компетентності фахівця. Аналіз прикладних досліджень рефлексії показує, що на даний час питання диференціації специфіки рефлексії відносно вузьких предметних сфер, структури рефлексії ще не повністю досліджені. Однією з найбільш актуальних

прикладних проблем дослідження рефлексії є дослідження даного явища як здатності спеціаліста до професійної діяльності.

Метою нашого дослідження є аналіз основних аспектів психологічного вивчення рефлексії, теоретичне узагальнення проаналізованих проблем і напрямів, визначення ключових уявлень про механізми рефлексії та можливості практичного її практичного застосування.

Вивчаючи поняття рефлексії у психології, ми можемо побачити, що спочатку поняття рефлексія трактувалося як «звернення назад», «спогад» – що ближче до явища ремінісценції. Лише згодом, надавши поняттю зміст надбудови над уже осмисленим, рефлексія почала трактуватися як когнітивний акт. Психологічна сутність явища рефлексії в даному випадку полягає в спрямованості пізнання на самого себе – виборі певної точки зору, продиктованої просторово-часовими і ситуативними відносинами особистості з об'єктом рефлексії. Це явище відрізняється від творчого мислення, в якому головним завданням стає пошук відповіді при заданих умовах. У рефлексивному акті відомі всі можливі змінні, і основними умовами є не ерудиція і освіченість, а сам акт, що піднімає свідомість особистості на будь-яку висоту. Завдання рефлексивного акту полягає в перенесенні уваги із ситуації на пізнавальні можливості і засоби особистості, таким чином, результатом стає «модель» активності особистості в певному просторово-часовому контексті. Рефлексія – прояв розвитку свідомості, і актів самосвідомості, таких як самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самовизначення, що проявляються структурними компонентами процесу рефлексії. Дані положення розкривають діяльнісний та процесуальний контекст рефлексивного акту, дозволяючи говорити про рефлексивність як про здібність – індивідуально-психологічну особливість, яка відповідає за успішне виконання діяльності, тобто забезпечує активну і цілеспрямовану взаємодія людини як суб'єкта з навколишньою дійсністю (Голубева Е.О., 2005).

Аналіз поняття рефлексії дає змогу розглядати це поняття як процес переосмислення, як механізм «не тільки диференціації в кожному розвинутому і унікальному людському «я» його різних підструктур (типу: «я» – фізичне тіло», «я» – біологічний організм», «я» – соціальна істота», «я» – суб'єкт творчості» та ін), але й інтеграції «я» в неповторну цілісність» (Питання психології, 1983, № 2, с. 38).

Важливим у всіх наведених вище дефініціях є те, що вони у своїй цілісності визначають різноманіття змістів, які виступають в якості предметів, на які може бути спрямована рефлексія. Так, суб'єкт може рефлексувати: а) знання про рольову структуру і організацію колективної взаємодії; б) уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших його вчинків; в) свої вчинки і образи власного «я» як індивідуальності; г) знання про об'єкт і способи дії з ним. Відповідно і розрізняються: а) кооперативний, б) комунікативний, в) особистісний, г) інтелектуальний типи рефлексії (Степанов С. Ю., Семенов І. І., Новікова Є. Р., 1984)

Разом з тим аналіз напрямків досліджень, присвячених психологічному вивченню різних аспектів рефлексії, показує, що дані визначення рефлексії практично не тільки відрізняються один від одного, але навіть суперечать один одному, бо виходять із різних методологічних орієнтацій. При цьому з теоретичної точки зору найбільш істотними є відмінності, що стосуються уявлення про психологічні механізми процесу рефлексії.

3. Заборовській відзначав, що самосвідомість рефлексії є особливою формою самосвідомості, що знаходиться на межі між внутрішнім і зовнішнім світом людини. Вона ґрунтується на когнітивній переробці й інтеграції різноманітної інформації щодо власної особистості. Джерела цієї інтеграції: аналіз, синтез, причинно-наслідкове і генетичне мислення. У самосвідомості рефлексії сильно розвинений пізнавальний чинник, що робить можливою критичну самооцінку, самоаналіз, доступ до механізмів своєї поведінки. Це створює сприятливі умови для ефективного самоконтролю і усестороннього розвитку особистості.

В.В. Знаков в своїх працях, присвячених розумінню, вводить поняття саморозуміння, в якому він виділяє когнітивну і екзистенціальну складові. Під когнітивною стороною він розуміє здібність і схильність суб'єкта до рефлексії, тобто свідомого самоаналізу, тоді як екзистенціальна сторона є емоційним, емпатичним, спонтанним розумінням власного буття, його рушійних сил і сенсів.

У проблемній ситуації звичні способи дій не дозволяють вирішити завдання, в результаті усвідомлюється необхідність рефлексії. Рефлексія направлена на пошук причини невдач і утруднень, в ході чого усвідомлюється, що використовувані засоби не відповідають завданню, формується критичне відношення до власних засобів, потім до умов завдання застосовується ширший круг засобів, висувуються припущення, гіпотези, відбувається інтуїтивне рішення (на неусвідомлюваному рівні) даної проблеми, а потім вже відбуваються логічне обґрунтування і реалізація рішення (Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д., 2004).

Одним із напрямків прикладних розробок проблематики рефлексії є сфера професійної підготовки спеціалістів. Зокрема, українські науковці розробляють проблеми професійної рефлексії психолога-практика (Н.І. Пов'якель, 1998), рефлексії професійного становлення в юнацькому віці (М.Ю. Варбан, 1998). Існують дослідження, які розглядають розвиток педагогічної рефлексії (Н.Г. Ліпкіна, 1991, Т.М. Яблонська, 1999). Нас цікавить професійна рефлексія, зокрема, рефлексія професійної діяльності студента-медика.

Професійна рефлексія – це співвідношення себе та можливостей власного Я з тим, що вимагає обрана професія, разом із наявними уявленнями про неї. Ці уявлення є доволі динамічними, можуть розвиватися (Вульфів Б.З.).

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, якими є і розвиток професійних якостей. Згідно з особистісною парадигмою професійну рефлексію розглядають як один із методів самопізнання й самовдосконалення, як невід'ємну складову. Рефлексія в професійному становленні майбутнього медичного працівника є не лише засобом, а й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури. Професійне становлення на основі розвитку професійної рефлексії та самовдосконалення охоплює оцінювання своїх можливостей і набуття відповідних якостей, потрібних для виконання професійних обов'язків.

Вказані вище підходи до вивчення проблеми рефлексії дозволяють зробити висновок про те, що багатьма дослідниками наголошується провідна роль рефлексії в ефективній, гармонійній самореалізації особистості, в формуванні професійних здібностей, в забезпеченні процесу розвитку і саморозвитку, в досягненні максимальної ефективності і результативності професійної діяльності.

Розробка в подальшому діагностики рефлексії в даному напрямку дозволить прояснити питання, що виникають перед практичною діяльністю не тільки щодо методів дослідження, а й визначити перспективні напрямки розвитку рефлексивних здібностей спеціаліста, як ключових для успішної самореалізації в професії.

Н.В. Дметерко

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ВИКРИВЛЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ

Інтенсивне становлення практичної психології на сучасному етапі розвитку українського суспільства зумовлює потребу у висококваліфікованих фахівцях. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема вдосконалення фахової підготовки практичних психологів, зокрема розширення їх рефлексивного мислення.

У наукових джерелах рефлексивне мислення психолога розглядають з точки зору зовнішньої обумовленості змістом та завданнями фахової діяльності (Максименко С.Д., 1998; Пов'якель Н.І., 2003). Узагальнення наукових джерел, дозволяє уточнити поняття рефлексивного мислення як виду мислення, що характеризується гнучкістю зміни способів розв'язання проблеми (задачі) на основі рефлексії суттєвих зв'язків та відношень між елементами цілісної системи (явища).

Дослідження закономірностей рефлексивного мислення потребує розкриття взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх умов його розвитку. Внаслідок домінування тривалий час методології діяльного підходу взаємозв'язки між зовнішніми та внутрішніми умовами мислення розглядались переважно в площині свідомих аспектів психіки.

Проблему рефлексивного мислення ми ставимо у форматі психодинамічного підходу, який розвивається у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко. Психодинамічний підхід, презентує прогресивний погляд на феномен психічного в єдності і автономії свідомої і несвідомої сфер (Яценко Т.С., 2014). Розробка проблеми рефлексивного мислення з позиції психодинамічної парадигми акцентує увагу на феномені викривлень (суб'єктивізм), обумовлених дією психологічних захистів.

Поняття «викривлення» має міждисциплінарний статус і розглядається у радіоелектроніці, фізиці (як деформація), медицині. У психологічній науці проблема викривлень як неадекватне відображення дійсності переважно розглядалась у контексті ілюзій сприймання. «Ілюзіями називають неадекватні сприймання, які неправильно, викривлено, помилково відображають об'єкти, що діють на аналізатори» (Скрипченко О.В., 1999). У різних галузях психологічної науки (когнітивній, соціальній, загальній психології, патопсихології) викривлення конкретизується як ілюзія, галюцинація, відчуження, егоцентризм та ін.

Чинниками утворення викривлень називають такі: особистісний смисл (Леонт'єв Д.О., 2003); внутрішні тенденції (Блейер Е., 1981); опори (Фрейд З., 2004); внутрішня дисгармонійність (Титаренко Т.М., 1994), невротичні розлади (Шапиро Д., 2009), вікові особливості мислення (Піаже Ж., 1969) та ін.

Значимими є дослідження (Фрейд А., 1993; Кляйн М., 2001; Хорні К., 1997), в яких проблема викривлень розглядалась у контексті дії психологічних захистів. К. Хорні зазначає, що ступінь сліпоти і жорсткості людини у своїх установах знаходиться у прямій пропорції до інтенсивності базальної тривоги, що таїться в ній (Хорні К., 1997).

У «Словнику-довіднику з психоаналізу» представлено таке визначення захисту: «Захист – свідомо або несвідомо діяльність людини, яка передбачає збереження її життя та забезпечує таке розв'язання внутрішньопсихічних конфліктів, яке внаслідок зовнішніх обставин та внутрішніх прагнень виявляється прийнятним для неї» (Лейбін В.М., 2001). При характеристиці психологічного захисту увага науковців була зосереджена на дії його локальних механізмів.

Важливе значення для розробки методології розширення рефлексивного мислення має переосмислення системності дії психологічного захисту у психодинамічній парадигмі. Системність дії психологічного захисту передбачає зв'язок двох її форм: ситуативної та базальної. Вказані дві форми інтегрують механізми захистів, відкриті З. Фрейдом (заміщення, раціоналізація, інтелектуалізація та ін.) і одночасно обумовлюють їх специфічне (автономне для кожного різновиду) функціональне навантаження. Базові захисти, здатні когнітивно інтегрувати досвідне і позадосвідне, що підкорено провідній тенденції функціонування психіки «від слабкості до сили». Якщо генеральний механізм всієї захисної системи забезпечує інтегративний ракурс її функціонування (за допомогою ілюзорних способів, що створюють ефект «психологічної сили»), то вищеназвані різновиди захистів переслідують подвійну мету, відповідно: реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей (базальна форма) і, одночасно, розв'язання адаптаційних проблем індивіда у соціумі (ситуативний захист) (Яценко Т.С.,

2014). Індивідуальна неповторність когнітивних викривлень (в їх різновидах, як то деформація, відчуження, ідеалізація та ін.) визначається базальними формами захисту. У зв'язку з цим пізнання детермінант утворення останніх буде сприяти нівелюванню когнітивних викривлень.

При розкритті заявленої теми ми не можемо обійти феномен едіпальної залежності, яка є засадничою у структуруванні психіки в її статичних та динамічних параметрах. Едіпальна залежність пов'язана з «Едіпальним комплексом» в частині наявності потягів (потягу до життя і потягу до смерті) як джерел активності дитини. У психодинамічній парадигмі відсутнє застосування поняття «комплекс», яке у глибинній психології розглядають у двох зміслах: як сукупність переживань дитини («комплекс Едіпа», «комплекс кастрації», «комплекс неповноцінності» та ін.) і як «зміст уявлень, що визначають відповідну реакцію (Лейбин В.М., 2001).

Заслужують на увагу уточнення едіпальної залежності, представлені в рамках психодинамічної парадигми. Дані уточнення, порівняно із класичним психоаналізом, полягають у наступному: по-перше, відсутній розподіл на позитивну і негативну едіпальну залежність у зв'язку з ідентифікацією дитини з батьком протилежної або своєї статі; по-друге, не розглядаються відмінності розвитку і подолання едіпальної залежності у хлопців і дівчат; по-третє, зміщення акценту з чуттєвого на соціально-платонічний фактор, що визначає едіпальні залежності.

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що психологічні захисти звужують рефлексивне мислення у відображенні дійсності, породжуючи ефект «тунельного зору», зашореності, за якого сприймання та інтерпретація суб'єктом подій дійсності визначається емотивним досвідом інфантильного періоду. Неусвідомлюване прагнення уникнути негативних переживань блокують можливість відображати ситуацію більш широко і узагальнено, гнучко обирати способи дій відповідно наявних умов та обставин.

Отже, постановка проблеми рефлексивного мислення у глибинно-психологічному форматі акцентує увагу на чинниках, що породжують суб'єктивізм психічного відображення. У зв'язку з цим у контексті розширення рефлексивного мислення особливо гостро постає необхідність визначення адекватних методів нівелювання когнітивних викривлень. Можливість останнього забезпечує глибина психокорекція за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції забезпечують умови для розвитку рефлексивного мислення особи на засадах вільного вираження емоційних реакцій та зворотного зв'язку на них у відповідності з принципами ширості, прийняття, відсутності оцінних суджень та ін. Дані принципи дозволяють ослабити дію психологічних захистів, зокрема ситуативних, для вияву в поведінці її базальних форм. Останнє надає можливість проникнення в глибини психіки для реалізації мети пізнання. Глибина психокорекція пробуджує мотивацію самопізнання. Усвідомлення особою того, що у знаному є невідоме, істотно важливе спонукає до розмірковування та пошуку відповіді на запитання, які не потрапили у поле його уваги. Більш детально організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції у розрізі їх впливу будуть розкриті у подальших публікаціях.

І.А.Добренко

Бердянський університет менеджменту і бізнесу, м. Бердянськ

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сучасне суспільство націлене на формування компетентних фахівців, готових і здатних до підвищення професіоналізму своєї діяльності і розвитку професіоналізму як якості особистості.

У психологічній науці проблема професійного становлення особистості представлена цілим рядом методологічних і загальнотеоретичних досліджень.

Необхідність продуктивного вирішення завдань професійного становлення знайшла відображення в дослідженнях різних аспектів згаданої наукової проблеми: виконання професійної діяльності (В.А. Бодров, Е.Ф. Зеєр), вивчення рівнів професіоналізму в діяльності (А.К. Маркова, О.Р. Фонарьов), формування готовності до праці (Г.О. Балл, В.А. Моляко); професійне становлення суб'єкта праці (Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкін), загальні принципи розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (Є.О. Климов, С.Д. Максименко) та ін.

Для теоретичного аналізу психологічних проблем професійного розвитку особистості особливий інтерес представляють роботи зарубіжних вчених А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда.

Професійна психологія досить уважно вивчає значення професійного становлення для сучасної людини, досліджує траєкторію індивідуального професійного становлення особистості, розвиток професійних експектацій в дитинстві, детермінанти професійної зрілості, професійні цінності і мотиви праці, задоволеність професійною працею.

Методологічною основою професійної психології є концепція професійного становлення особистості. Суть цієї концепції полягає в тому, що, вибираючи професію, освоюючи її, професійно вдосконалюючись, особистість змінюється, а саме, збагачується її спрямованість, формується досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі і корисні якості.

Професійне становлення також супроводжується кризами, конфліктами, деструктивними змінами. Темп і траєкторія цього процесу детермінуються біологічними і соціальними чинниками, власною активністю особистості, а також випадковими обставинами, життєво важливими подіями та професійно зумовленими інцидентами.

Динаміка особистості у просторі та часі професійної праці отримало назву професійного становлення суб'єкта діяльності. Вирішальне значення в становленні особистості належить провідній діяльності. Перетворення професійної діяльності в провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості.

Для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність. Професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості.

Зміни, які відбуваються з особистістю в процесі підготовки, оволодіння професійною діяльністю та її самостійного виконання, призводять до становлення особистості як фахівця і професіонала.

Професійне самовизначення трактуємо як самостійне і усвідомлене узгодження професійно-психологічних можливостей людини з вимогами професійної праці, а також знаходження сенсу виконуваної діяльності в конкретній соціально-економічній ситуації.

Професійне становлення особистості збагачує психіку, наповнює життєдіяльність людини особливим змістом, надає професійній біографії значущість.

Таким чином, професійне становлення суб'єкта – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності, а вирішальне значення в становленні особистості буде належати провідній діяльності фахівця.

Т.І. Доцевич

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

МЕТАКОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИШУ

Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності є вмотивованою здатністю до здійснення інтелектуального моніторингу та саморегуляції у педагогічній діяльності, яка забезпечується функціонуванням метамислення, метапам'яті,

метакреативності та металінгвістичних здібностей, втілених у метакогнітивному досвіді.

Динаміка метакогнітивної компетентності викладачів у процесі педагогічної діяльності обумовлена такими факторами, як педагогічний стаж, мотиви професійної діяльності, рівень професійного вигорання та задоволеності педагогічною діяльністю. Професійне вигорання педагогів, яке здебільшого виражене у викладачів з достатнім педагогічним стажем професійної діяльності, обумовлює найнижчий рівень розвитку метакогнітивної компетентності, у той час як задоволеність педагогічною працею властива викладачам з найвищим рівнем розвитку метакогнітивної компетентності. Спрямованість викладачів на результат професійно-педагогічної діяльності передбачає найвищі показники розвитку метакогнітивних знань та метапам'яті. Оптимальне поєднання орієнтації на працю, результат та процес у структурі мотивації професійної діяльності викладачів передбачає найвищі показники метакогнітивної усвідомленості, активності, рефлексії мислення. Альтруїстична спрямованість у мотивації професійної діяльності передбачає високий рівень металінгвістичних здібностей.

Метакогнітивна компетентність викладача обумовлена стратегіями пізнавальної діяльності. Визначено, що рівень інтелектуального розвитку обумовлює такі метакогнітивні особливості, як метакогнітивна усвідомленість та активність, абнотивність, мнемічна рефлексія та рефлексія мислення. Серед креативних викладачів є ті, що мають як високий, так і низький рівень абнотивності, однак високий рівень абнотивності є неможливим без достатнього рівня креативності. Встановлена пряма залежність між показниками металінгвістичних здібностей та мовленнєво-розумової здатності викладачів.

Метакогнітивна компетентність особистості викладача має трьохкомпонентну структуру, в якій перша складова спрямована на організацію та регулювання метакогнітивних процесів, зокрема метамислення, метакреативності та метапам'яті, розкриває їх рефлексивний характер, друга – розкриває особливості функціонування метапам'яті, а третя – металінгвістичних здібностей у структурі метакогнітивної компетентності.

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

В. О. Друзь

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

ЕМПАТІЯ, ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Емпатія – розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ. Емоційна реакція орієнтована на почуття іншої людини. Як правило, ступінь емпатії зростає з придбанням життєвого досвіду.

Термін “емпатія” введений у психологію Е.Тітченером, який узагальнив ідеї, що розвивались у філософській традиції про симпатії з теоріями вчуття Е.Кліффорда та Т.Ліппса. Проте, Т.Гаврилова дослідила, що ще у давньогрецькій і європейській філософії відгук на страждання інших людей називали поняттям “симпатія”, а поряд зі словом “симпатейя” в грецькій мові було слово “емпатейя” – “почувати в, вчуватися”.

У період становлення психології як наукової галузі основним джерелом тлумачення

поняття “емпатія” слугували праці Т.Рібо, В.Штерна та інших учених. Наприклад З.Фрейд вважав, що емпатія сприяє встановленню відповідного відношення до акту сприймання психічних станів, тобто певний механізм переживань людини, навіть у первісному акті сприймання будь-яких емоцій, відчувати певні переживання.

На сьогодні проблема розвитку емпатії поступово переходить у міжпредметну й стає об'єктом пильної уваги філософії, соціології та практично всіх галузей психологічної науки: психології особистості (А.Бандура, Р.Даймонд, А.Маслоу, Ф.Олпорт, К.Хорні; С.Максимець); вікової психології (Т.Гаврилова, В.Кротенко, Г.Михальченко, Л.Ткачук, Т.Пашукова); педагогічної психології (Ю.Гіпенрейтер, О.Солодухова) та ін.

Професія практичного психолога передбачає наявність комунікативних якостей його особистості, які допомагатимуть у встановленні зв'язку з іншими: вміння розуміти людей і психологічно коректно впливати на них. Психолог повинен уміти працювати з людьми, розбиратися в характерах, володіти не тільки психологічними знаннями, а й психологічною інтуїцією. Одже, можемо зауважити що саме емпатія, як вміння слухати і співпереживати, є важливою якістю практичного психолога.

Проблему розвитку емпатії, як важливий компонент особистості, доцільно досліджувати, і особливої актуальності це питання набуває в процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Якщо консультант не зможе проявити емпатію по відношенню до клієнта, або не зможе адекватно оцінити поведінку даної людини та контролювати свою, то він не зможе і зрозуміти всю глибину проблеми, а, отже, не буде здатний і дати точної рекомендації. У зв'язку з тим що саме в університеті формується цілісне уявлення про образ професіонала, психолога-практика, слід звернути увагу на розвиток цих якостей саме в даний період – навчання у вищому навчальному закладі. Тому нами було проведено дослідження, на виявлення особливостей розвитку рівня емпатії студентів 3 курсу спеціальності «Психологія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (середній вік досліджуваних 19 років).

У ході емпіричного дослідження були використані такі методики: «Діагностика рівня емпатії В. Бойко» та «Діагностика рівня емпатії І. Юсупова».

У ході дослідження становлення емпатії було виявлено, що в психологічній науці вивчення емпатії є складним багаторівневим процесом, який включає в себе емоційні, когнітивні та інтуїтивні сфери людини. Емпатія формується завдяки взаємодії людини з навколишнім світом та в міжособистісних стосунках. Також, проаналізувавши результати нашого експериментального дослідження серед студентів-психологів, які відрізняються за віком, статтю та соціальним розвитком, було встановлено, що розвиток емпатії серед даних студентів знаходиться на середньому рівні. Поясненням даного факту є саме ті умови, в яких перебувають студенти, адже саме у вищому навчальному закладі відбувається формування всіх професійних якостей майбутніх професіоналів. Тобто на розвиток емпатії у студентів впливають не лише їхні особистісні якості, а й оточення, наявність сім'ї, статусу у суспільстві та багатьох інших факторів.

Погляд на емпатійність майбутніх психологів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес у педагогічному ВНЗ, розробляти нові технології виховання, в яких конструктивно реалізуються суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки між викладачами та майбутніми психологами як повноправними учасниками навчально-виховного процесу.

Перспективні напрямки дослідження полягають в подальшому розвитку і поглибленні наукових уявлень про емпатію, як особливу професійну рису майбутнього психолога-практика; розширенні та поглибленні уявлення про розвиток емпатійних здібностей у студентів-психологів; у розробленні практичної технології розвитку та підвищення рівня емпатійності у студентів.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ПРАВНИКА

Правнича діяльність як соціокультурна практика зорієнтована на побудову громадянського суспільства у державі, що зумовлює необхідність формування нового корпусу правників як суб'єктів професійної діяльності, відповідно до її психологічної структури, що віддзеркалюється у соціально-психологічних особливостях її суб'єкта.

Сутність, зміст та спрямованість діяльності правника визначаються її основною метою – захистом прав, свобод та законних інтересів держави, фізичних та юридичних осіб, наданням їм ефективної, компетентної та висококваліфікованої допомоги, а також їх представництво на належному фаховому рівні перед іншими суб'єктами, що уможлиблює втілення ідеї громадянського суспільства.

Основними особливостями професійної правничої діяльності є:

- 1) правова регламентація (нормативність) професійної поведінки, рішень;
- 2) владний, обов'язковий характер професійних повноважень;
- 3) нестандартний, екстремальний та творчий характер діяльності;
- 4) процесуальна самостійність, персональна відповідальність правника;
- 5) процесуальна регламентованість засобів та термінів виконання професійних завдань;

б) наявність чинників та ситуацій професійного ризику;

надзвичайне розмаїття професійних задач, програма рішення яких, як правило, сформульована у правовій нормі (В. Л. Васильєв, 2003, наголошує: чим менше шаблонів використовується до рішення задач, тим вірогіднішою є успішність пошуку істини).

Саме правовий підхід дозволяє професіоналу реалізувати систему соціальних очікувань і вимог до професійної правничої діяльності. Правовий підхід до здійснення юристом професійної діяльності полягає у:

- 1) системності використання аргументів, відповідно до закону та механізму дії правової норми;
- 2) прийнятності вимог до оцінки фактів, оперуванні інформацією, що має юридичне значення;
- 3) зорієнтованості на отримання висновків, заснованих на праві і реалізуючих його приписи, сенс.

Протікання професійної діяльності юриста у рамках правового регулювання формує його прагнення жорстко притримуватись соціокультурних, моральних та правових норм. При прийнятті рішення правник абсолютно самостійний і підпорядковується тільки закону. Ця обставина, у свою чергу, формує у нього розвинену правосвідомість, здатність самостійно приймати рішення, почуття відповідальності за свої рішення та дії.

Логіка розвитку діяльності професіонала-юриста відповідає основним етапам професійної правничої діяльності, а саме:

- 1) прийняття на себе професійної ролі та її адаптація до змін, що відбуваються;
- 2) підтримка внутрішньої і зовнішньої готовності до виконання професійних задач, індивідуальна адаптація і підтримка форми (зовнішньої – від задач правничої діяльності, внутрішньої – від реакцій на задачі правничої діяльності);
- 3) організаційно-управлінське забезпечення виконання професійних задач, зокрема встановлення необхідних зв'язків з особами, що ставлять задачі, забезпечують інформацією та іншими ресурсами, здійснюють контроль;
- 4) розпізнання та формулювання для себе проблемних правових ситуацій, а також пошук і вибір раціональних методик рішення різноманітних правових задач;
- 5) здійснення основних дій і процедур по переробці інформації, виконанню процедур, здійсненню необхідних особистих контактів (бесід, переговорів, повідомлень, доповідей), підготовці документів, прийняттю рішень, їх обґрунтуванню, захисті, реалізації;

б) підтримка зв'язків з зовнішнім середовищем з метою обґрунтування цілевідповідності і законності діяльності, забезпечення авторитетності і виконаності її результатів (Жалінський А.Е., 2009).

Якість реалізації етапів професійної правничої діяльності можливо визначити за показниками, які задають рамки суб'єктності юристів. До них належать:

- 1) ступінь формалізації виконуваної правничої діяльності;
- 2) межі свободи вибору методів роботи;
- 3) ступінь тривіальності правових задач, що вирішуються;
- 4) підконтрольність діяльності;
- 5) рівень ризику для виконавця;
- 6) інформаційна насиченість і темп виконання роботи, безперервність операцій, що здійснюються;
- 7) ступінь відповідальності правника;
- 8) доступність інформації;
- 9) складність і характер використання технічних засобів;
- 10) потенційна конфліктність діяльності (Жалінський А.Е., 2009).

Цей перелік відображає ті якості і властивості діяльності правника, які об'єктивно притаманні професійній правничій діяльності. Крім того, представника юридичної професії вирізняє високий рівень культури поведінки, гідність, гречність, стриманість, тактовність, самоконтроль і витримка у поводженні з іншими.

Відповідно до вітчизняної моделі професійного юриста, діяльність сучасного українського правника має будуватись на таких засадах:

- служіння принципу верховенства права;
- дотримання законності;
- дотримання й захисту прав і законних інтересів фізичних і юридичних осіб;
- відданості професії;
- професіоналізму, компетентності, постійного професійного удосконалення та вимогливості до самого себе;
- незалежності, неупередженості, об'єктивності, чесності, порядності та добросовісності;
- домінантності інтересів клієнтів;
- відповідальності за якість, професійний рівень, компетентність і своєчасність надання юридичних послуг («Право України», 2009).

Вказані соціально-психологічні особливості цілком співвідносяться з суб'єктивними атрибутами, визначеними нами на підставі аналізу теоретико-методологічних підходів до дослідження суб'єктогенези людини: спрямованість, актуалізація, креативність, цілепокладання, самооцінка, професійна ідентичність, компетентність, конкурентоздатність, рефлексивність, комунікабельність, толерантність, стресо- та конфліктостійкість.

Г.В. Задіранова

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ АНТИЦИПАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Для побудови програми антиципації професійного майбутнього педагога, ґрунтуючись на положенні, що формування антиципації професійного майбутнього педагога являє собою складний процес, формування та осмислення якого має здійснюватися з різних позицій, нами у якості теоретико-методологічної підстави розроблюваної концепції обрано **системний, культурологічний, діяльнісний, середовищний, освітньо-просторовий та особистісно-орієнтований** підходи. Перед нами виникла необхідність дати цим підходам обґрунтування з позиції проблеми нашого дослідження.

Системний підхід розглядається нами як загальнонаукова основа дослідження проблеми формування антиципації професійного майбутнього педагога, та з позиції системного підходу цей процес передбачає виявлення його складових етапів, встановлення системоутворюючих чинників і зв'язків між компонентами, визначення функцій системи у цілому.

Виявлення етапів формування антиципації професійного майбутнього педагога передбачає розгляд поняття етапу як окремого моменту чи стадії певного процесу. Ми визначаємо певні етапи антиципаційного процесу: антиципаційна потреба дозволяє активно взаємодіяти з навколишнім світом, знаходити шляхи особистісного і професійного розвитку; реальне практичне життя зумовлює виникнення антиципаційної потреби, а пізнавальне ставлення людини до дійсності є практичним за своєю природою; антиципаційне уявлення як образ майбутнього, яке може мати місце на певному життєвому етапі людини; антиципаційна здатність як добір і систематизація знань про світ і саму людину, коли відбувається оцінювання, перевіряється значущість для людини результатів її діяльності, нагромаджується досвід; антиципаційна компетентність як сукупність знань про своє майбутнє «професійне Я» та умінь орієнтуватися у своєму майбутньому, як здатність рефлексувати відношення до майбутньої діяльності, прогнозувати, осмислювати своє життя.

Цей процес є постійно відтворюваним, тому що антиципаційна компетентність, рефлексуючи відношення до майбутньої діяльності, знову проковує появу нових антиципаційних нужд. І процес антиципації переходить на нову фазу розвитку.

Одним із досить поширених підходів у наукових дослідженнях є *діяльнісний* підхід. Принцип діяльності як пояснювальний принцип становить методологічну основу низки соціальних наук, що мають предметом – вивчення людини, у т.ч. педагогіки та психології.

Навчальна діяльність студентів у процесі формування антиципації професійного майбутнього педагога спрямована на оволодіння комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних умінь і навичок. Вона здійснюється на підставі постулатів взаємодії, активності, нормативності та варіативності, аналізу та синтезу.

Обґрунтуванням діяльнісного підходу у нашому дослідженні було те, що він розглядає цей процес як складну систему, цілісність якої досягається на основі інтеграції складових їх елементів, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії. Характеристика діяльності та підготовки до неї з позицій цього підходу припускає розгляд першої у якості основного засобу досягнення мети другої. При цьому підготовка до діяльності певного плану розглядається як система з певною структурою і наявністю взаємозв'язків між компонентами.

Вищевикладене дозволяє також указати, що діяльнісний підхід передбачає реалізацію двох векторів у процесі формування антиципації професійного майбутнього педагога. Перший – антиципація професійного майбутнього педагога, змінювана характеристика котрої включає рівень уявлень оволодіння педагогічною теорією і практикою, сучасними педагогічними технологіями, способами творчої саморегуляції індивідуальних можливостей особистості у педагогічній діяльності, формується на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін й указує на їх інтегративно-функціональний напрямок у структурі та самому змісті навчальної дисципліни. У цьому сенсі незаперечна роль інтегративно-функціональних навчальних курсів. Другий вектор – організація діяльності, що сприяє прояву інтеріоризації та екстеріоризації, творчої самореалізації і мотивації студентів до оволодіння педагогічною спеціальністю як системним утворенням, виступаючим сутнісною характеристикою особистості педагога у сфері професійної діяльності.

Культурологічний підхід. Посилення уваги до проблем взаємозв'язку освіти і культури зумовлено дією ряду об'єктивних факторів, що визначили необхідність наукових пошуків і розробок у цій області. Основними серед них є: розширення зв'язків

між державами, глибоке осмислення феномену антиципації як явища, що пронизує всі сфери соціального буття, становлення гуманістичної парадигми у якості домінанти соціокультурного процесу, посилення інтегративних процесів у науці. Основною метою сучасної освіти виступає підготовка не просто високопрофесійного фахівця у тій чи іншій області, а людини культури, здатної і готової до мирного співіснування в суспільстві, культурної і національної складових, заснованих на гуманістичних демократичних цінностях, спілкуванні та співпраці з людьми різних національностей, рас, віросповідань і культур.

Середовищний підхід склався через розвиток ставлення до процесу освіти через організацію освітнього середовища.

Середовищний підхід до процесу формування антиципації професійного майбутнього педагога дозволив нам розглядати антиципацію як взаємодію майбутнього педагога (суб'єкта) з освітнім середовищем і включеними у нього об'єктами, а також відобразити в узагальненій формі досліджувані категорії середовищ (освітнє середовище, освітнє середовище педагогічної освіти та інноваційне освітнє середовище формування антиципації професійного майбутнього педагога) і зв'язки між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних властивостей і відносин.

Освітньо-просторовий підхід передбачає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

Цей підхід обумовлює проектування змісту навчання студентів, зорієнтованого на засвоєння ними різноманітних практик, що дозволить випускникам у подальшій професійній діяльності успішно їх реалізувати.

Особистісно-орієнтований підхід займає домінуюче положення у теорії і практиці підготовки студентів педагогічних вишів.

Особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування антиципації професійного майбутнього педагога. Ця базова ціннісна орієнтація психологічної системи загалом і педагога зокрема, визначає позиції у взаємодії з суб'єктами процесу формування антиципації професійного майбутнього педагога. У рамках розроблюваної нами програми особистісно-орієнтований підхід виступає основоположним елементом системи, проектування котрої передбачає проблемність, комплексність впливу на особистість при опорі на знання індивідуальних, вікових та особистісних особливостей суб'єктів і базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації.

С.Т.Золотухіна

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м.Харків
КАФЕДРА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Кафедра, як основна ланка в структурі управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, відіграє провідну роль в підготовці майбутнього фахівця, його подальшому функціонуванні. Підвищення статусу кафедри в сучасних умовах зумовлено багатьма чинниками, зокрема зростаючою конкуренцією на ринку освітніх послуг, появою нових технічних і методичних можливостей їх отримання.

Аналіз наукових досліджень, досвіду роботи кафедр ВНЗ (профільних, психолого-педагогічних, суспільних) свідчить, що якість підготовки майбутніх фахівців залежить, по-перше, від організаційно-методичних факторів: рівня кваліфікації професорсько-викладацького складу, навчально-методичного забезпечення процесу навчання; наявності матеріально-технічної бази; використання новітніх технологій, новацій; результативності наукових пошуків, що здійснюються її членами, від іміджу кафедри, досягнення конкурентних переваг тощо.

На ефективність підготовки майбутніх фахівців впливає і дотримання членами

кафедри певних правил спілкування з колегами, студентами, сформованість системи професійно-педагогічних цінностей. Високий рівень підготовки фахівця забезпечує, як правило, така кафедра, яка має чітку стратегію власного наукового, професійного, методичного розвитку, стратегію організації взаємодії з працедавцем й органами управління.

По-друге, підготовка майбутніх фахівців забезпечується безпосередньо особистістю викладача, його професійною майстерністю, організаційно дослідницькими вміннями. Відомо, що вищі навчальні заклади, зокрема університети, по праву вважалися «вогниками і лабораторіями науки», осередками наукових досліджень (С. Гессен). Спостерігалася тенденція: чим вище поставлена наукова діяльність університету, тим вища наукова діяльність кожного викладача, головне завдання якого полягало в такій організації науково-дослідної роботи, яка б забезпечувала навчання, розвиток й виховання особистості майбутнього фахівця.

Викладач-дослідник, організуючи і здійснюючи наукові пошуки (особисті й студентські), реалізує принаймні такі функції: систематизації знань, накопичених людством і узагальнення існуючого досвіду і відкриття нового невідомого, що поповнює і збагачує різні галузі науки.

Реалізація функцій викладача-дослідника, як свідчить проведене дослідження, вимагає наявності таких важливих якостей як: «гарна пам'ять», «вміння зосередитися», «наукова фантазія», «інтелектуальна незалежність», «самостійність мислення», «любов до науки», «надзвичайна наполегливість» (К. Цюлковський); «планомірність», «акуратність», «потяг до творчості» (В. Обручев); «наукова послідовність», «грунтовність пізнання науки», «прагнення йти до вершин науки», «стриманість», «терпіння, готовність і уміння робити чорнову роботу», «терпляче накопичувати факти», «наукова скромність», «готовність віддати науці все життя» (М. Павлов).

Отже, кафедра, яка здатна ефективно використовувати наявні людські і матеріальні ресурси, забезпечити не тільки фундаментальну підготовку майбутніх фахівців як умову подальшого їх розвитку функціонування.

П.А. Казар'ян

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Участь у волонтерському русі не тільки чудова можливість набутти практичний досвід і нові знання, розвинути організаторські та комунікативні навички, набутти досвіду управлінської роботи та вміння ефективно працювати у команді, а й ефективний спосіб самопрофілактики.

Студенти спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського після проходження волонтерської підготовки до профілактики негативних явищ серед учнівської молоді під супервізією Центру реабілітації наркозалежної молоді «Джерело» та координацією районного та міського відділів освіти і науки впроваджували проект «Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі» в Очаківському районі Миколаївської області. У проекті взяли участь близько 670 учнів старших класів, 200 батьків та 120 учителів; охоплено 4 школи м. Очакова, 7 шкіл Очаківського району, 1 Пришкільний інтернат для дітей з неблагополучних та малозабезпечених сімей. За результатами анкетування виявлено 60% сімей групи ризику, зміни у ставленні до сучасних молодіжних проблем спостерігаються в 1/3 учасників.

Мета проекту: зниження стигми у відношенні актуальних молодіжних проблем (Прихильність до «кримінальної романтики», неробство, наркоманія/алкоголізм, проституція, ВІЛ/СНІД, ЗПСШ).

Завдання проекту:

- Підвищення поінформованості сільського населення щодо актуальних молодіжних проблем.

- Просвіта школярів старших класів та їх батьків з метою покращення їх розуміння проблеми ВІЛ/СНІДу, запобігання негативному ставленню до людей, що живуть з ВІЛ/СНІД, виховання у підлітків відповідального ставлення до свого здоров'я.

- Набуття підлітками та їх батьками знань щодо своїх громадянських прав.
- Пропаганда здорового способу життя.
- Поширення волонтерського руху, залучення волонтерів.

Очікувані результати

- Підвищення поінформованості сільського населення щодо актуальних молодіжних проблем (прихильність до «кримінальної романтики», неробство, наркоманія/алкоголізм, проституція, ВІЛ/СНІД, ЗПСШ).

- Досвід відкритого обговорення школярами з батьками та вчителями проблем сексуальної безпеки, зниження стигми по відношенню до засобів безпеки (а отже, і відкриття широкого доступу до профілактичних засобів на побутовому рівні, виховання у підлітків відповідального ставлення до свого здоров'я), зниження стигми у відношенні до захворювань та хворих людей.

- Набуття підлітками та їх батьками знань щодо своїх громадянських прав.
- Вибір школярами, які вагаються, здорового способу життя.
- Зниження рівня стигми серед сільських учителів.
- Поширення волонтерського руху, залучення волонтерів.

Інноваційність та оригінальність

Найбільш дієвими способами подолання стигми по відношенню до актуальних соціальних проблем є:

- Творчість. Самодіяльний театр «Джерело», де всі актори, декоратори, художники, звуко- та світлорежисери – це учасники програми ресоціалізації, ЛЖВ/С та члени їх сімей – це не просто театр, а цілісний творчий блок. Це поєднання психолого-педагогічних і психотерапевтичних засобів, а також потужний інформаційний засіб. Етюдні постанови театру, з одного боку, сприяють вихованню здатності адекватно реагувати на виникнення несприятливих життєвих ситуацій, діяти відповідно до обставин, тренують здатність до мобілізації досвіду, виховують вольові якості. З іншого боку, участь у творчому процесі є потужним соціалізуючим засобом.

- Власний приклад. Виступи ЛЖВ/С та одужуючих від залежності перед широкою аудиторією важливі і для акторів і для їх глядачів. Найкращим чином профілактика адиктивної поведінки сприймається дітьми від молодих людей, які можуть навести особистий приклад зіткнення з наркотиками й алкоголем та успішного подолання своїх адиктивних схильностей. Такі виступи є потужним засобом профілактики саморуйнівної поведінки і водночас демонструють власний приклад подолання стигми.

- «Ріний-рівному». Залучення до подібних акцій і заходів студентської молоді є одним з найуспішніших способів досягнення успіху та максимального рівня довіри серед дітей груп ризику. Так як вік студентів не на багато відрізняється від віку учнів шкіл, та рапорт на багато більш імовірний в умовах спілкування на рівних. Так само діти у більшості випадків сприймають студентів як своїх, тому що ті відповідають їх віковим особливостям аудіального, кінестетичного, візуального сприйняття. Відповідно рівень довіри до отриманої інформації набагато вищий.

- Волонтерська діяльність. Участь у волонтерському русі надає молодіжній ініціативі соціально-позитивного характеру, забезпечує інтеріоризацію духовно-моральних гуманістичних цінностей, формує стійкість переконань, сприяє засвоєнню соціального досвіду, що є потужним засобом самопрофілактики. Для досягнення результату профілактичних дій при роботі з підлітками студенти повинні бути

переконливими, тобто повинні вірити і дотримуватися того, про що говорять. Викладаючи свої логічні докази, вони виробляють й у самих себе стійку негативну позицію щодо саморуїнної поведінки, ставлення до адикцій. І, у свою чергу, несуть свої переконання у студентські кола спілкування.

Волонтерський рух – добровільна форма об'єднання для мобілізації соціальної ініціативи, досягнення суспільно значущих цілей, спільного вирішення існуючих проблем, що сприяє особистісному зростанню його учасників і розвитку соціальної активності молоді. У ході дослідження встановлено, що виховні можливості волонтерського руху у розвитку соціальної активності зумовлені такими принципами:

- добровільністю включення волонтерів у різні види соціально-цінної діяльності; правом вибору засобів досягнення мети при спільному вирішенні проблем;
- визнанням рівності особистих і суспільних потреб; усвідомленням власної соціальної захищеності волонтерів при готовності захищати інтереси інших; поєднанням самоврядування з послідовним розвитком демократичних засад в управлінні;
- неформальністю, нестандартністю змісту діяльності; цілеспрямованим використанням навчання і виховання як засобу досягнення соціально значущих цілей й особистісного росту волонтерів.

І.П. Калюжна

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема професійного самовизначення довгий час не розглядалася і не вивчалася як самостійний напрям. Тривалий час питання профорієнтації ототожнювалися з соціальним замовленням суспільства, щодо підготовки фахівців конкретних галузей. Відповідно цей факт обмежував сферу професійного самовизначення особистості. На сьогодні проблема професійного самовизначення учня набуває ще більшої актуальності.

Проблема активізації школярів у професійному самовизначенні є перш за все проблема розвитку їх як активних суб'єктів учбової, трудової діяльності і спілкування.

Професійне самовизначення нерозривно пов'язується з такою суттєвою характеристикою юнацького віку, як спрямованість у майбутнє; з усвідомленням себе як члена суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього.

Професійне самовизначення – це процес прийняття особистістю рішення про вибір майбутньої трудової діяльності – ким стати, до якої соціальної групи належати, і з ким працювати. Окрім того, професійне самовизначення – це важлива подія на життєвому шляху людини. Воно пов'язане не тільки з минулим досвідом особистості, а й простягається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні образу «Я», зумовлюючи, в кінцевому рахунку, багато сторін життя.

Професійне самовизначення як психологічний феномен також стало предметом глибокого дослідження науковців, які істотно збагатили теорію й практику професійного самовизначення. Професійне самовизначення розглядається в якості одного з найважливіших проявів психічного розвитку людини, як процес її включення в професійне співтовариство і більш широко – в соціальну спільноту (Е.А. Клімов).

Вибір професії – це процес, все відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду. Цей процес включає в себе серію «проміжних рішень», сукупність яких і призводить до остаточного вибору. Сутністю професійного самовизначення можна вважати – пошук і знаходження особистісного сенсу в обраній, освоєній і вже виконуваній трудовій діяльності, а також – знаходження сенсу в самому процесі самовизначення.

Професійне самовизначення проявляється в емоційно пофарбованому відношенні особистості до свого місця у світі професій. Воно детермінується соціально-

економічними умовами, міжособистісними відносинами в колективі, віковими та професійно зумовленими кризами, проте провідна роль належить активності особистості, її відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії та культурі взагалі.

Для професійного самовизначення необхідно активізувати самопізнання школярами своїх індивідуальних особливостей; розвивати функцію самооцінювання при зіставленні уявлення про самого себе з уявленням про необхідний рівень розвитку професійно важливих якостей в бажаній діяльності; розвивати в учнях прагнення до саморозвитку. Крім того, важливо навчити школярів аналізувати ситуацію, що склалася в період вибору професії і виділяти умови, що можуть змінюватися.

Таким чином професійне самовизначення старшокласників відбувається завдяки умінню підлітка співвіднести знання про себе і світ професії. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов. Приймаючи рішення про вибір професії, суб'єкт повинен мати здатність оперувати, керувати певними процесами, в тому числі емоційної, інтелектуальної сферами, а також оцінювати наявні варіанти вибору з урахуванням їх труднощів, занять, очікуваних результатів.

Л.В.Кіян

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ

Комунікативна компетентність є однією з найважливіших характеристик сучасного професіонала. Випускник вишу не може вважатися повноцінним фахівцем, якщо у нього не сформовані знання, уміння і навички налагодження міжособистісних відносин.

При підготовці практичних психологів слід вважати комунікативну компетентність як вхідну групу професійних компетенцій. Сучасний фахівець, включений в систему різноманітних комунікативних зв'язків, демонструє свою комунікативну компетентність через психологічну інформованість, практичну підготовленість до спілкування і бажання спілкуватися. В рамках професійної діяльності психолога комунікативна компетентність реалізується в тому числі і за допомогою раніше отриманих теоретичних знань.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності (Ю.М.Жукова, Л.А.Петровська, О.В.Соловйова, 1996)

Тому для забезпечення умов професійної самореалізації особистості в процесі оволодіння професією та протягом всієї трудової діяльності, є необхідним пошук таких напрямків змісту і форм роботи зі студентами, які враховують закономірності психічного і особистісного розвитку на конкретному віковому етапі та дієво впливають на процес професійного становлення особистості.

Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування.

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективною взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей до комунікативної компетентності майбутніх психологів входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей особистості.

Комунікативна компетентність відноситься до професійно важливих якостей представників професій типу «Людина – Людина» і є однією з пріоритетних складових професійної придатності майбутніх фахівців у галузі психології. (Ю.М. Жуков, Л.А.Петровська, П.В. Растянников, 1990).

Комунікативна компетентність розвивається перш за все завдяки умінню активно слухати і регулювати емоційну напругу. Активне слухання передбачає володіння уміннями самовираження і дії. Воно забезпечує не тільки правильне сприйняття партнера, але й впливає на нього. Важливим моментом у комунікаційному процесі є регуляція емоційної напруги. Хоча у деяких видах діяльності фахівців в галузі психології мова йде не завжди про зниження цієї напруги. Інколи необхідне її підвищення з оптимального рівня для ефективної взаємодії під час професійної діяльності психолога.

У процесі безперервної освіти у вищому навчальному закладі, вирішується найважливіше завдання ефективного професійного становлення майбутніх фахівців – професіоналів в області психології, що володіють високим рівнем комунікативної компетентності.

Ю.О. Клименко

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка,
м. Полтава*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Освітня діяльність та педагогічна свідомість суспільства зараз зазнають суттєвих змін. Найбільш значимим є те, що педагогічна діяльність втрачає риси спонтанно-ритуального, буденного виконання вчителями та вихователями дій щодо передачі усічених знань. Педагог-практик прагне зрозуміти основи своєї діяльності, не бажає наслідувати стереотипи і звертається до науки як до інструменту рефлексії. Сучасна педагогічна діяльність характеризується, з одного боку, зростанням її наукоємності (стандартизація, модульність, інформаційна підтримка, діагностувальність цілей та результатів), а з іншого – одночасно підсиленням її суб'єктно-авторського начала. Становлення педагогічних систем із пріоритетною орієнтацією на розвиток особистісного начала в людині науковці вважають не просто народженням ще однієї моделі педагогічної діяльності, а поверненням до її сутності (Колеснікова І.О., 1999).

Немає іншої галузі людської діяльності, де б у результатах праці так сильно відображались особистісні якості самого працівника, його світогляд, витримка, самовладання, його вміння впливати на дитячий колектив і вести його за собою, як у педагогічній діяльності. Педагогічна діяльність подібна мистецтву – за впливом на особистісну сферу, унікальним способом вираження світовідчуття, за авторською формою існування. Працюючи з особистістю учня, вчитель не тільки конструє зміст з урахуванням свого бачення, розуміння свого предмету, своїх вихованців, але й сам, із власним баченням реальності в цілому, з власним світовідчуттям, світорозумінням стає невід'ємною частиною змісту освіти і, таким чином, справжнім автором і активним суб'єктом педагогічної діяльності. Орієнтація на особистість в освітньому процесі вимагає прояву суб'єктності вчителя, його самодетермінації в професійній діяльності. Призначення вчителя полягає у створенні умов для розвитку особистісної сфери учня, здійсненні педагогічної підтримки, створенні особливої ситуації, яка потребує прояву і його особистісних якостей.

Зміст професійної діяльності педагога висуває до нього специфічні вимоги, які змушують його розвивати певні особистісні якості як професійно значущі. Психологи стверджують, що будь-яка діяльність, будь-які методи і дії без насичення їх особистісними проявами залишаються на рівні формально виконуючого ремесла. Вчитель не може впливати на особистість учня, не розвиваючи свою особистість. Це зумовлено специфікою педагогічної праці: педагог екзистенційно пов'язаний із власною

професією, яка є частиною його життєдіяльності. За словами К.Роджерса, – це спосіб життя. Педагогічна діяльність створює для вчителя головний смисл, виступаючи способом пізнання самого себе. Вчитель, для якого педагогічна діяльність не має смислу, не здатний до професійної самореалізації. Смисл педагогічної праці полягає, перш за все, в тому, що саме вчитель виконує поза призначених службових обов'язків, що він привносить як особистість у свою роботу.

Видатна дослідниця психології педагогічної діяльності Н.В.Кузьміна зазначала, що якщо для усіх інших видів мистецтва достатньо «задати» почуття людей, викликати захват, милування (картиною, танцем, піснею), то освітньому мистецтву для продуктивності цього замало. Необхідно ще вміти протягом тривалого часу, день у день розвивати в учнів творчу готовність до входження у нове освітнє середовище. В свою чергу, це можливо лише за наявності здатності вчителя викликати інтерес (щодня, на кожному уроці) до справи, проблеми, задачі; викликати в учнів бажання і потребу вчитися у нього, оцінювати педча і його роботу так, щоб йому захотілося зробити її ще кращою. Все це робить педагога, його особистість, індивідуальність найважливішими факторами розвитку учнів.

Смислом реалізації особистості вчителя в професійній діяльності є постійне прагнення до її розвитку, до саморозвитку, оскільки в основі створення ефективної педагогічної системи знаходиться своєрідна трансформація самого суб'єкта – вчителя. Він повинен осмислити самого себе як носія системи.

Педагогічна діяльність, яка зорієнтована на особистість, перш за все, має внутрішню мотивацію: реалізується потреба педагога у самовираженні, саморозвитку, в актуалізації особистісних функцій, тобто, в самореалізації. Поняття особистості і відображає процес безперервного становлення, самоактуалізації сутнісних сил людини в процесі її діяльності: саморозвиток – це постійне творення самого себе через працю, адже, за твердженням відомого філософа М.К.Мамардашвілі, головна пристрасть людини – це бути, ствердитися, реалізуватися.

Педагогічна діяльність є способом професійного існування вчителя. Діяльність відбиває конкретне ставлення людини до дійсності, в якій реально проявляються властивості особистості. Опанування вчителем педагогічної реальності, самоствердження, самореалізації, становлення свого професійного Я, саморозвиток здійснюються в його діяльності.

Науковці виокремлюють низку чинників, що впливають на саморозвиток учителя – розвиток рефлексивної, креативної, смислотворчої, самореалізуючої функцій його особистості, підвищення професійної підготовки, розширення кругозору, дослідницька робота, прийняття ним компетентних рішень. Основа його діяльності – повага, довіра, цілісний погляд на учнів, зосередження уваги на розвитку їх особистостей, створення ситуацій успіху.

Стимулювання саморозвитку особистості вчителя повинно бути пріоритетною функцією управління в школі. Воно реалізується за допомогою створення певних соціально-психологічних умов, які забезпечують задоволення основних життєвих потреб учителя у:

1) самоактуалізації (самореалізації), визнанні, відчуття себе значимою особистістю: педагог повинен реалізувати, проявити ті здібності і властивості, наявність яких у нього передбачають;

2) цікавій роботі;

3) найбільш повній інформації про значущість, функції і цінностях своєї роботи в межах загального взаємозв'язку оточення, а також про цілі, труднощі та шляхи їх подолання;

4) повноправній участі у прийнятті рішень; важливим для спільного осмислення і спільного прийняття рішення є своєчасне залучення вчителів до процесу прийняття рішень; ефективність спільного прийняття рішень важлива для розвитку

конструктивного духу колективізму, згуртованості педагогічного колективу;

- 5) реалізації відповідальності: педагоги більш добросовісно виконують ту чи іншу роботу, якщо самі у повній мірі відповідають за її виконання;
- 6) свободі вибору змісту навчання, розробці планів, програм, форм, темпу роботи;
- 7) хорошій зарплаті;
- 8) можливості професійного зростання;
- 9) хороших умовах праці;
- 10) справедливій критиці.

Суттєво значущою є задоволення потреби в позитивній оцінці діяльності педагога в умовах групової взаємодії. Ефективність педагогічної діяльності великою мірою залежить від стилю і характеру взаємостосунків, які склалися в педагогічному колективі. Колектив, в якому люди об'єднані загальними цінностями і цілями, де сформувався особливий тип міжособистісних стосунків, які характеризуються високою згуртованістю, колективістським самовизначенням, високою референтністю членів, – найбільш сприятливе середовище для самовираження вчителів, для створення авторських педагогічних систем як найвищої форми їх самовираження, тобто, колектив є своєрідним інструментом у досягненні індивідуальних цілей педагогів.

О.Е.Коваленко

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Відбудова національної системи вищої освіти вивела в ранг першочергових завдання підготовки компетентного фахівця, який спроможний доцільно та ефективно діяти за реальних обставин, тобто реалізовувати компетенції – конкретні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямків чи етапів здійснення професійної діяльності.

Структуру професійної педагогічної компетентності інженера-педагога, який здійснює підготовку учнів і студентів з професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін у закладах професійно-технічної та базової вищої освіти, становлять такі компетенції: нормативно-правова, креативна, проєктувальна, комунікативна, менеджерська, науково-дослідна, що детермінуються функціями професійної педагогічної діяльності, а також методологічна, детермінована професійною педагогічною спрямованістю особистості фахівця.

Професійна педагогічна діяльність інженера-педагога розглядається нами як та, що забезпечується діяльністю з професійної підготовки майбутнього інженера-педагога, і визначається професійною діяльністю працівника, підготовленого цим інженером-педагогом в закладах професійно-технічної та базової вищої освіти. Найвні рекурсивні зв'язки сприяють комплексній реалізації діяльнісного підходу в інженерно-педагогічній освіті.

Структурні елементи діяльності знаходять втілення у змісті й способах навчання майбутнього інженера-педагога. Наприклад, навчальний матеріал технічних дисциплін, які викладає інженер-педагог, впорядковується ним в послідовності виконання його випускником професійної діяльності із зазначенням її вхідних та вихідних умов. Звідси інформація про виконання виробничої діяльності, яка включає підготовку робочого місця, аналіз вихідних даних (стану обладнання, найменування робіт, терміну їх виконання та ін.), організацію обслуговування, монтажу, ремонту устаткування, управління технологічним процесом, виконання проєктувальних робіт, контроль за виконанням завдань, становить зміст навчання у професійно-технічних та базових вищих навчальних закладах, конструювання якого здійснює інженер-педагог. А включення у цю діяльність того, кого навчає інженер-педагог, приводить до використання діяльності у способах навчання. Так само, інформація про процес педагогічної діяльності, який

включає аналіз вихідних даних (умови проведення навчального процесу, зміст документації, що регламентує підготовку конкретних спеціалістів, базові характеристики особистості учнів (соціодемографічні характеристики, відношення до процесу навчання та майбутньої спеціальності, базові знання й досвід, психологічні характеристики)), розробка змісту й технологій навчання та контролю, здійснення навчального процесу, контроль і корекція отриманих результатів становить зміст навчання майбутнього інженера-педагога. А включення студента інженерно-педагогічної спеціальності у цю діяльність приводить до використання діяльності у способах навчання.

На відміну від внутрішньої структури діяльності, яку за В. Козаковим утворюють розглянуті нами елементи організації (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) та соціально-психологічні елементи (мета, мотив, засоби-способи, результат), основним елементом макроструктури діяльності є дія. Частинами дії називаються мотиваційна, орієнтовна, виконавча й контрольна. Зрозуміло, що у будь-який момент можна констатувати єдність всіх частин дії, виконання ними у взаємозв'язку основних та другорядних функцій і, тим самим, рух від одного стану об'єкта до іншого. Але дистанціюючись від дії і переходячи на рівень діяльності, можна зберегти назви частин дії для позначення частин діяльності, які виділяються досить умовно. Тоді, можна сказати, що мотиваційну частину, наприклад, забезпечують вступні лекційні заняття з нових дисциплін, орієнтовну частину – всі інші. Виконавчу частину забезпечують практичні та лабораторні заняття, практики. Контрольну частину забезпечують відповідні поточні, проміжні, підсумкові заходи. Тому в графіку навчального процесу, структурі занять, способах взаємодії викладача і студента, як правило, дотримується зазначена послідовність засвоєння кожної дії та діяльності загалом.

І. Б. Ковальова

Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФАХІВЦЯМИ ОРП ДСНС УКРАЇНИ

За даними статистики ДСНС загальна проблема психологічної безпеки особистості у сучасному суспільстві полягає в тому, що в Україні з розрахунку на 100 тисяч населення травмується і гине людей утричі більше ніж в інших європейських державах, у 70 разів більше ніж на виробництві, та у 200 разів більше ніж у надзвичайних ситуаціях природного та техногенного характеру.

У професійній діяльності фахівців ДСНС досить часто виникають психотравмуючі ситуації, які пов'язані з прямою небезпекою для життя та здоров'я, втратою матеріальних цінностей, а також ситуації, що потребують зосередженої уваги та мобілізації фізичних і психологічних ресурсів організму.

Проблема саморегуляції не нова і розглядається вченими під різними кутами наукових цілей. Але сьогодні для нашої держави, фахівців ризиконебезпечних професій вона набуває серйозного практичного значення.

Розробка теоретико-методологічних засад вивчення процесів психічної саморегуляції, що була здійснена в працях О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової, В.І. Степанського, О.К. Осницького, Л.А. Соколової, Г.С. Пригіна, Н.Ф. Круглової та інших вчених, дозволила визначити її як системно-організований психічний процес ініціації, побудови, підтримки та керування різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує прийняті людиною цілі. Одне з провідних місць у цьому процесі належить розвитку когнітивної сфери особистості, зокрема у питанні регуляції несприятливих емоційних станів, підвищення психічної стійкості до впливу стресогенних факторів, формування особистісної толерантності до екстремальних та травмуючих умов діяльності.

Для того, щоб зрозуміти яку психологічну підтримку потребують фахівці оперативно-рятувальних підрозділів ДСНС та які психоемоційні стани переважають в

процесі професійної діяльності нами було проведено дослідження особливостей сприйняття важких професійних ситуацій та шляхи їх подолання.

За результатами аналізу самозвітів та анкет були виділені та проранжовані негативні психоемоційні прояви 180 фахівців з різним терміном професійної діяльності, способи та стилі саморегуляції поведінки.

На запитання «Які емоції проявляються найбільш часто при виникненні непередбачуваних обставин в особливих умовах праці?» відповіді були розподілені наступним чином: 98% респондентів вказали на високу відповідальність. Рівень клопоту зростає із професійним стажем роботи, 60% респондентів із стажем більше п'яти років вказали на цей факт. Відчуття втрати безпеки зростає зі стажем роботи у 33,3% респондентів, відчувають почуття безпорадності – 24,4%, тривоги – 11,1%.

Способи і методи за допомогою яких співробітники оперативно-рятувальних підрозділів долають негативні емоційні прояви та їхні наслідки:

– найчастіше фахівці ОРП від 1 до 3 років служби для вирішення виникаючих проблем обирають спілкування з друзями – 68,9%. Для фахівців, що працюють більше п'яти років більш притаманно залишатися на самоті, самостійно обмірковують проблему – 48,9%. Невелика кількість респондентів указали на те, що володіють методами саморегуляції, як правило це самостійне навчання з використанням вправ на м'язове розслаблення -15,6%, візуалізація позитивних образів і станів – 20%. Додатково респондентами було дописано – «відвідування лазні» та «секс».

Відвідування лазні – давній народний спосіб, що поєднує у собі одночасно можливість спілкуватися з друзями та м'язове розслаблення. Медитативні вправи та аутогенне тренування молоді фахівці взагалі не використовували, тільки невеликий відсоток з групи фахівців, що служать більше п'яти років використовують аутогенне тренування – 4,4%, медитацію – 8,9%.

Отримані результати дослідження надають нам можливість припустити, що з роками служби в оперативно-рятувальних підрозділах ДСНС України сприйняття робочих ситуацій як екстремальних зростає. Підвищується рівень хронічних захворювань, відчуття втрати безпеки, тривоги та страху. З роками служби зростає рівень професійної кваліфікації, тим самим зменшується відчуття безпорадності.

Складається парадоксальна ситуація «Я знаю, але не роблю» у фахівців, що служать в оперативно-рятувальних підрозділах ДСНС більше п'яти років. Певний відсоток вказали на те, що вони володіють та використовують методи саморегуляції, але це не поліпшує ситуацію загалом: досить високий відсоток респондентів відчувають тривогу – 26,7%, страх – 15,6%, відчуття втрати безпеки – 33,3%.

При узагальненні відповідей анкети було виявлено такий факт, що кількість респондентів з проявами страху та тривоги можна співвіднести з кількістю осіб, які мають хронічні захворювання та травмування під час проходження служби в ДСНС. Дані нашого дослідження вказують на те, що ріст захворювань, поява негативних психічних станів та пасивного песимізму зі стажем служби в ДСНС збільшується. Ймовірно це пов'язано один з одним, але потребує додаткового уточнення.

Отримані результати дослідження дозволяють більш цілеспрямовано розробити напрямки психопрофілактичної та психокорекційної роботи щодо подолання негативних емоційно-вольових проявів під час професійної діяльності та загальної поведінки фахівців з різним терміном служби.

Для фахівців до одного року служби рекомендовано використовувати навчання з активними методами психологічної підготовки: тренінги, інтерактивні вправи, що вкрапляються в лекційні заняття, ділові та рольові ігри.

Для фахівців від одного до трьох років служби психологічне навчання і профілактична робота спрямована на подолання негативних психоемоційних проявів з використанням методів когнітивної та раціонально емотивної практики, проведення і навчання дебрифінгу та деф'юзингу.

Для тих фахівців, що служать більше п'яти років психологічна допомога повинна носити системний характер з використанням психологічних реабілітаційних програм із залученням медичних працівників та санаторно-курортних комплексів.

В.С. Ковальська

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах реформування української держави і утвердження її на світовому рівні надзвичайно гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах суспільного життя нашої країни, але особливої актуальності вона набуває в управлінській діяльності. Це пояснюється її системотворчим характером в соціально-організованій діяльності, що дозволяє стверджувати: наскільки ефективна в суспільстві управлінська діяльність, настільки благополучно і суспільство. Такий статус керування обумовлює особливі вимоги до рівня здатності людини, що претендує на управлінську позицію, зокрема і до її професіоналізму.

Аналіз праць Є.Молла, Л.Орбан-Лембрик, Г.Юркевича дозволив визначити поняття професіоналізму управлінської діяльності як сукупність загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психологічних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти керівник для ефективного її здійснення й корекції. Структурно професіоналізм управлінської діяльності утворюють такі компоненти: професіоналізм діяльності (готовність здійснювати управлінську діяльність, технології стимулювання досягнення вершин професійної управлінської діяльності), професіоналізм спілкування, професіоналізм особистості (знання, вміння і навички, спеціальні здібності, що підвищують ступінь готовності до управлінської діяльності, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму), сукупні показники активності співробітників, що характеризують їх психологічну й професійну зрілість (ступінь сформованості професійних знань, умінь та навичок, ціннісне ставлення до виконання завдань, спрямованих на досягнення загальної мети організації тощо).

Суть професіоналізації управління за психологічним підходом на думку Л.Орбан-Лембрик полягає в опануванні керівниками секретів майстерності, формуванні в них мотивації щодо здійснення управлінської діяльності ефективно та результативно, баченні й розумінні ними шляхів, що ведуть до високої професійної досконалої. Разом з тим психологічним механізмом, що допомагає побачити спонукальний вплив осмисленості вибору, його внутрішньою стартовою умовою є психологічна готовність керівника до управлінської діяльності, яка передбачає: наявність загальних і спеціальних здібностей, інтересу до управлінської діяльності; готовність до прийняття ризикових рішень, розв'язання складних завдань, подолання напружених ситуацій заради поставленої мети; готовність до активних дій в екстремальних умовах (дефіцит часу, порушення технологічного процесу тощо), тобто бажання й можливість діяти за високих стресових навантажень; готовність діяти в середовищі, що швидко змінюється; наявність спеціальних знань і вмінь; ціннісне ставлення до професіоналізму; наявність уявного образу "Я" – уявлення про управлінську кар'єру; самооцінку, самоаналіз, самоконтроль. Для виміру професіоналізму управлінської діяльності вченими виділені наступні рівні й підрівні її сформованості:

- рівень розв'язання управлінських завдань, підрівнями якого є успішна реалізація конкретного управлінського рішення, успішна реалізація типового управлінського рішення, успішна реалізація типового управлінського рішення із самокорекцією своїх дій, успішна реалізація типового управлінського рішення з його тактичною корекцією;
- рівень вирішення управлінських проблем, який утворюють такі підрівні: участь у вирішенні управлінських проблем, поставлених іншими, самостійна постановка й вирішення проблем, повна рефлексивна самоорганізація.

Результати досліджень управлінської практики, які проведені науковцями, свідчать,

що механізмом, відповідальним за перехід професіонала взагалі й керівника, зокрема, з одного рівня професіоналізму на інший є рефлексія, тому саме здатність до рефлексії є однією з основ професіоналізму керівника. Ця здатність універсальна й не залежить від типу реальних управлінських процедур. Управлінська діяльність і рефлексія перебувають один з одним у нерозривній єдності: зміни в діяльності приводять до зміни в рефлексії, зміни в рефлексії ведуть до змін у діяльності. Поза розвитком рефлексивно-аналітичних здатностей керівника ставиться під сумнів і ріст його професіоналізму.

О.В. Костикова

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ ИСКУССТВА

Продуктивная результативность педагога-профессионала в социокультурном пространстве современной системы просвещения – является актуальным требованием цивилизации. Фундаментальным ресурсом в решении данной проблемы выступает: модернизация системы высшего педагогического образования с акцентом выяснения психологических детерминант повышения профессионально-адекватной результативности в функционировании студентов-педагогов, как будущей прогрессивной интеллектуальной элиты образовательного микро- и макро-социума. В обозначенном контексте – особую актуальность приобретает изучение эмоциональной направленности личности студентов, как вероятного фактора активизации продуктивности функционирования студенческой педагогической молодежи специалистами в сфере искусства. В генеральной перспективе: конструирование психолого-педагогических условий, в спектре исследования влияния художественной экспрессии в социальном взаимодействии учебно-воспитательного процесса, с целью стимулирования педагогической мотивации в аспекте становления ответственности и повышения профессионализма будущих учителей.

Изобразительное искусство, как универсальное средство глобального воздействия в поливариативном диапазоне профессионально важных психических функций нового поколения, предоставляет, по-нашему мнению, уникальные возможности развития индивидуальных личностных особенностей, детерминирующих успешное полноценное функционирование студентов-педагогов в образовательно-воспитательной области эстетических знаний. Специальные задания изобразительной деятельности в психолого-педагогической работе, потенциально, генерируют оптимальные условия для формирования профессионально значимых личностных качеств у представителей образовательных эстетических структур, с положительной профессиональной мотивацией и перспективой продуктивности студентов – будущих учителей в собственной педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая специфика авторского исследования состоит в том, что: студенты получают педагогическое образование по направлениям подготовки сферы искусства и в дальнейшем планируют преподавать учебные дисциплины эстетического цикла, и, именно, – включение экстраординарных заданий невербальной, изобразительной коммуникации, с элементами определенных форм и видов арт-терапии, в оригинальные вербальные упражнения психотренинговой авторской психокоррекционно-развивающей программы, – и будет максимально способствовать, как мы предполагаем, положительной динамике в повышении профессионального функционирования студентов-педагогов. На первом этапе, начиная с актуализации мотивации к педагогической профессии, далее, развития профессионально рекомендуемых когнитивных и эмоционально-поведенческих особенностей личности и, в итоге, продуцируя формирование профессиональной ответственности у будущих учителей в успешном полноценном функционировании. Необходимо отметить, что в

контексте изучения проблемы успешного функционирования профессионала и совершенствования психологической работы в прикладных педагогических условиях, в качестве стратегического вектора, выделяется основополагающая задача: создания и имплементации комплекса методов оценки, прогнозирования и оптимизации – функционального состояния личности педагога для повышения субъектного профессионализма, чем мы и руководствуемся в научном психологическом исследовании.

Психологическая интерпретация «функционального состояния» индивида, позволяя трактовать данный термин, как интегративную характеристику состояния человека в ракурсе эффективности выполняемой конкретной целесообразной деятельности и систем, определяющих деятельность реализацию. В психологической терминологии вариантов классификации функционального состояния, на первых позициях основных классов указывается – состояние «оптимальной работоспособности» человека. По отношению к решаемой профессиональной задаче, в ситуации профотбора и анализа результативности в профпригодности субъекта, подчеркивается значимость специфических по модальности личностных особенностей, при дифференциации характеристики работоспособности в условиях «оптимальности организации трудовой и учебной деятельности» (Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., 1996).

Принципиальным аспектом психологического обеспечения деятельности в спектре функционального состояния оптимальной и максимальной работоспособности студентов-педагогов сферы искусства является, на наш взгляд, высокая степень мотивации, которая адекватна выбранной профессии. Мы считаем, что вероятный полисимбиоз таких мотивационных тенденций, как: практическая, гностическая, эстетическая, альтруистическая и коммуникативная, с высокой степенью выраженности – составляет конструктивную основу эмоциональной направленности личности представителей педагогических эстетических профессий. Данное доминирующее мотивационное сочетание, как один из существенных личностных факторов, гипотетически, гарантирует максимальную эффективность учителя, именно продуктивную результативность педагога в сфере искусства. Хотя, безусловно, в обязательном комплексе с интеллектуальными и нравственными качествами, реализацией психолого-педагогических способностей и профессиональными знаниями, умениями и навыками, при определенном уровне культуры педагога: чему будут посвящены наши дальнейшие исследования. Следует указать, что анализ теоретико-практических достижений в изучении проблемы педагогического профессионализма личности, мотивационного компонента студентов в профессии – учитель, современных авторов «Харьковской школы психологии и педагогики» (Гречаник Е.Е., Микитюк С.А., Медникова А.И., Ульянова В.С. и др., 2015) и актуальных концептуально-эмпирических публикаций по проблеме эмоциональной направленности субъекта в контексте профессиональной пригодности к определённой виду деятельности (Додонов Б.И., 1978; Яблонски Н.Е., 2009), позволил нам определиться с научными интересами в исследовании эмоциональной направленности у будущих учителей, как интегративном мотивационном образовании личности в генезисе становления ответственности студентов-педагогов.

Проведенная весной 2015 года методика: «Диагностика эмоциональной направленности личности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002), со студентами-педагогами II и III курсов художественно-графического факультета и факультета искусств ХНПУ имени Г.С. Сковороды, позволяет оперировать современными данными в плане сформулированной проблемы. В психодиагностическом исследовании приняли участие 103 студента в возрастном диапазоне 18 – 25 лет, которые получают педагогическое образование по следующим специальностям: 15 человек – «Музыкальное искусство», 23 респондента – «Хореография», 65 студентов – худграф, по направлениям подготовки «Изобразительное искусство» и «Дизайн» (специализации:

«Графический дизайн (реклама)», «Дизайн среды» и «Моделирование и художественное оформление одежды»). Результаты психодиагностики свидетельствуют, что полисимбиоз отмеченных конструктивных мотивационных тенденций с максимальными и высокими показателями, в динамике к эталонному мотивационному профилю педагога, зафиксирован у 9% респондентов. Полученные данные об особенностях эмоциональной направленности студентов-педагогов, информируют о необходимости продолжения психологического исследования и осуществления специально разработанной психотренинговой программы, создания социально-учебных креативных ситуаций творческого самовыражения студентов, в педагогически значимом мотивационном спектре, культивируя профессиональную ответственность в повышении продуктивной результативности студентов-педагогов сферы искусства для дальнейшего успешного полноценного профессионального функционирования студенческой педагогической молодежи эстетических специальностей.

О.В. Крупенко

Таврійський державний агротехнологічний університет, м. Мелітополь

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК УСПІШНОСТІ

Під самореалізацію розуміють реалізацію власних можливостей й потенціалу (azps.ru). Професійна самореалізація можна розглядати з точки зору взаємодії таких складових як: професійне становлення особистості, професіоналізму, професійної діяльності і здібностей, професійної придатності та професійної майстерності фахівця.

Професійне становлення особистості починається з моменту вибору професії, продовжується професійним навчанням та адаптацією до практичної роботи. Воно залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників таких як: ставлення до професії, що була обрана, успішне оволодіння нею, допомога досвідчених фахівців тощо. Чимала кількість емоцій може бути негативною у випадку розчарування у своєму виборі.

Професіоналізм як складова самореалізації допомагає людині досягти значних результатів при виконанні професійної діяльності, зменшуючи фізичні й розумові витрати сил за рахунок використання більш раціональних прийомів виконання робочих завдань. (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 2000)

А.І. Крупнов доктор психологічних наук запропонував цілісно-функціональний підхід до дослідження самореалізації особистості. Він звернув увагу на те, що «...насамперед необхідно визначити, яка структура особистості, щоб знати, через що особистість може реалізувати себе. описати властивості особистості як різноманіття проявів і способів реалізації особистістю себе. А також визначитися з тим, як розуміти властивість особистості, як її можна розвивати. Адже не можна реалізувати себе, не знаючи свій потенціал».

Таким чином, аналізувати індивідуальну своєрідність самореалізації особистості необхідно в єдності її ціннісно-сміслових, мотиваційно-потребнісних, інструментальних, емоційно-вольових і рефлексивно-оціночних характеристик.

Доктор психологічних наук С.І. Кудінов в свою чергу зазначив, що при величезному різноманітті теоретичних підходів до розуміння самореалізації в науці досі не існує не тільки теорії, що пояснює її, але і загальноприйнятого підходу до визначення цього поняття. У дослідженні самореалізації особистості превалюють аналітичні стратегії, де розглядається яка-небудь одна психологічна позиція, яка розкриває даний феномен або з точки зору мотивації, або з точки зору установки, або процесу та інше. Більш того, при розгляді самореалізації автори не фіксують форми прояву, види і структурні характеристики, а також не виділяють однозначно умови і фактори її оптимізації.

Як вихід із ситуації С.І. Кудінов запропонував полісистемну модель дослідження самореалізації особистості. В її основі представлений системний підхід: самореалізація розглядається в аспекті умов, форм і видів. У числі умов, що сприяють самореалізації,

необхідно розглянути психоекологічні, психофізіологічні, психологічні, педагогічні та соціальні.

Форма може бути зовнішньою, тобто спрямованою на самовираження індивіда в різних галузях (професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності) або внутрішньою, що забезпечує самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному і духовному аспектах.

У числі видів самореалізації були названі діяльнісна (самовираження в різних видах діяльності, в т.ч. професійної), соціальна (пов'язана із суспільно-корисною активністю) і особистісна (сприяє духовному зростанню і розвитку особистісного потенціалу). Запропонований підхід дозволяє не тільки уявити самореалізацію як психологічну освіту, а й розкрити різні міжрівневі зв'язку (psy.1september.ru).

Цікавий підхід Р.Р. Ішмухаметова, який підійшов до цієї проблеми з позиції екологічної психології. Він пише про те, що навколишнє середовище більшістю дослідників розуміється як повний, «вичерпаний набір умов і обставин, в яких живе людина (як фізичних, так і соціокультурних)». Ці умови можуть сприяти або перешкоджати самореалізації особистості, будучи включеними в багатовимірний світ людини або залишаючись за його межами і складають не просто «фон», але основу, на якій розгортається процес самореалізації. (Ішмухаметов, Р.Р., 2006).

Гольдштейн припускає, що перешкоди для самореалізації можуть виникнути тому, що в середовищі не знаходиться тих об'єктів і умов, які необхідні для самоактуалізації особистості. Нормальний, здоровий організм – це той, в якому «Тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає складнощі, що виникають при зіткненні із зовнішнім світом не на основі тривоги, але завдяки радості перемоги» (Холл К., 1997).

Маслоу підкреслював, що вибір на користь зростання, у напрямку самоактуалізації особистості повинен здійснюватися в кожній ситуації. Будь-яка відмова від повної реалізації потенціалу загрожує виникненням патології чи навіть метапатології (Вахромов Е.Е., 2000).

Щоб створити умови для розвитку і самореалізації особистості, необхідно зрозуміти, що здібності, органи і організм в цілому потребують функціонування; вони вимагають, щоб їх застосовували за призначенням. Використання приносить їм задоволення, а бездіяльність дратує. Абрахам Маслоу пише про те, що м'язиста людина прагне використовувати свої мускули, більш того, вона повинна використовувати їх, щоб «почувати себе добре» і набути суб'єктивне почуття гармонійного, успішного, спонтанного функціонування, яке являє собою найважливіший аспект гарного розвитку і психологічного здоров'я. Те ж саме можна сказати про розумові здібності, очі, здатність любити. Здібності вимагають, щоб їх використовували, і припиняють вимагати тільки тоді, коли їх використовують досить добре. Тобто здібності є також і потребами. Використовувати свої здібності не тільки цікаво але, але і необхідно для розвитку. Здатність, що простуює без діла та незадіяний орган можуть стати джерелом хвороби або атрофуватися, тим самим збіднюючи особистість» (Маслоу А., 1999).

Професійна самореалізація формується вже на етапі професійного самовизначення, проте встановлення відповідності професії можливостям, здібностям і бажанням – це тільки початок самореалізації. Як правило, людина включається в ті види діяльності, для виконання яких вона має необхідні задатки і в яких проявляє вищі здібності до придбання нового досвіду, завдяки яким уможливаються високий або середній рівні успішності.

Однією з форм самореалізації вважається кар'єра як успішний професійний шлях, що включає вдосконалення в професії, підвищення професійної майстерності, просування по службі. Найважливішим вважається початок кар'єри, адже на цей період припадає і самовизначення, і отримання необхідних знань, умінь, навичок і формування індивідуального стилю професійної діяльності, в майбутньому виступає необхідними чинниками успішної самореалізації особистості в професійній сфері.

Професійна самореалізація має наступні якісні характеристики:

- 1) самостійність, яка відображає здатність особистості до вибору цілей, планування, рефлексії, регуляції своєї діяльності
- 2) свобода вибору, дій, рішень, представляє здатність особистості до автономної поведінки та міжсуб'єктної взаємодії, до саморегуляції,
- 3) творчість, яка демонструє розвиненість здатності до концентрації творчих зусиль, креативність, незалежність у судженнях в поєднанні з відповідальністю за результати власної діяльності (Гупаловська В.А., 2005).

С.Б. Кузікова

СумДПУ імені А.С.Макаренка, м. Суми

ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАМЕТРІВ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ-ПРОФЕСІОНАЛА

Визначення параметрів моделі фахівця-професіонала в різних сферах життєдіяльності, простеження основних змін у цих параметрах у міру професійного зростання людини привели до розуміння важливості особистісного саморозвитку в професійному становленні фахівця (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, Т.Б.Хомуленко). Справжній глибокий і широкий професіоналізм (про це свідчить досвід багатьох видатних людей) не може вирости в людини із занять тільки однією тією діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий професіоналізм неможливий без розвитку в людини спеціальних здібностей, які за своїм змістом і формою мають бути близькими до вимог конкретної діяльності, і без відповідних цим вимогам знань і вмінь. Проте найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму обов'язково є й потужний розвиток у людини загальних здібностей, психологічної культури, духовності і перетворення загальнолюдських цінностей в її власні цінності, що означає моральну вихованість особистості. Це пояснюється тим, що особистісний простір ширший за професійний, він лежить в його основі. Звідси особистісний результат професійного розвитку людини, безсумнівно, ширший за традиційно виокремлювані форми професійного досвіду – знання, навички, уміння. Отже, критерієм успішності професійної діяльності людини можна вважати її *безперервний особистісний саморозвиток*. Тим більш важливо викликати потребу постійного особистісного і професійного саморозвитку в молоді в умовах її професійної підготовки як запоруку професіоналізму майбутньої фахової діяльності.

Для людини професія – це джерело існування й засіб особистісної самореалізації. Описуючи види професійної компетентності, А.К.Маркова розкриває індивідуальну компетентність, виділяючи таку сторону праці, як цілісний професійний саморозвиток, змістовними характеристиками якого є: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей, інтернальність, самопроекування, побудова власної стратегії професійного зростання, побудова й реалізація свого професійного життя та ін. У житті кожної людини є піки професійного саморозвитку й падіння, часто пов'язаного зі звуженням і збіднінням її зв'язків з дійсністю. Така інволюція саморозвитку особистості може призвести до її деформації й деградації. Проте постійне усвідомлення себе в професійній діяльності, дистанціювання від професійних проблем, їх аналіз і зміна змісту, тактики, взаємин, ставлень тощо, тобто постійне здійснення професійного й особистісного саморозвитку, дозволить фахівцеві підтримувати свою фаховість і психологічне здоров'я, запобігти професійному і особистісному вигоранню.

Враховуючи означену нерівномірність динаміки розвитку компетентності, можна передбачити декілька шляхів професійного становлення фахівця.

Якщо на етапі «компетентності» фахівець, з тим чи іншим ступенем свободи,

сприймає себе як компетентного, то дисонансне зіткнення з новими ситуаціями і обставинами професійної діяльності можуть призвести до кризи компетентності. Етап «кризи компетентності» ставить фахівця перед вибором: повне заперечення дисонансної реальності, компромісне прийняття дисонансної реальності (частіше неусвідомлені, за принципами механізмів психологічного захисту), прийняття дисонансної реальності і реорганізація попередньої моделі поведінки (усвідомлені, за принципом психологічного дистанціювання). Знаходження фахівцем нових знань і способів діяльності, самоаналіз, саморегуляція забезпечують поступове відновлення втраченої компетентності на якісно новому рівні на етапі «реорганізації». Це дозволить фахівцеві вийти на новий виток професійного росту і віднайти відчуття компетентності у процесі розв'язання різних за характером і рівнем складності завдань на етапі «стабілізації». Відповідно зростання професійної компетентності безпосередньо залежить від здатності людини приймати на себе рішення в ситуації вибору, а для цього необхідне осмислене ставлення суб'єкта діяльності до себе, а також безперервний особистісний, а звідси й професійний саморозвиток.

Ми переконані, що зовнішній (професійний) успіх неможливий без внутрішнього відчуття успіху – відчуття особистісного досягнення, самоствердження, вдалого рішення, перемоги над собою і обставинами, тобто стану, пов'язаного із відчуттям задоволеності життям, повноти самореалізації. Внутрішнє відчуття власної компетентності і суб'єктності є запорукою успішного розв'язання життєвих, у тому числі професійних, проблем. Звідси, успішна людина – це людина, здатна бути суб'єктом особистісного і професійного саморозвитку.

До того ж, професійні та соціальні сценарії, міжособистісні взаємини і сама людина не є чимось сталим. Динамічність життя вимагає від особистості постійного змінювання та постійної роботи над собою, в тому числі пошуку смислу свого існування та смислу своєї професійної діяльності, а також засобів їх реалізації. Пріоритети наших досліджень саме і полягають у з'ясуванні можливостей оптимізації зазначеного процесу. Особливу увагу ми приділяємо проблемі професіоналізму фахівців, які будуть здійснювати психокорекційний вплив.

Провідним і узагальнювальним критерієм фахівця-професіонала загалом і в галузі надання психологічної допомоги зокрема нами визначено здатність бути суб'єктом саморозвитку (С.Б. Кузікова, 2012). Відтак сама професійна підготовка розглядається нами як процес формування суб'єкта саморозвитку.

Автором запропоновано систему підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності, в основу якої покладено концепцію становлення суб'єкта саморозвитку. Інтегративним моментом у системі фахової підготовки є розроблений навчальний курс «Психологія саморозвитку».

Експериментально перевірено ефективність формування визначених нами основних параметрів моделі фахівця-професіонала.

- По-перше – здатності до усвідомленого і керованого саморозвитку, яку ми пов'язуємо з актуалізованістю психологічних ресурсів саморозвитку. Для визначення динаміки змін рівня їх актуалізації була використана авторська методика «ДХСО» (С.Б. Кузікова).

- По-друге – осмисленості власного життя і професійної діяльності. Особистісні зміни досліджувалися за методикою ЖО Д. О. Леонт'єва.

- По-третє – сформованості професійно значущих характеристик, властивих суб'єкту саморозвитку, перш за все таких, як самоактивність та інтернальність. У цьому випадку йдеться про певний тип суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях, який ми постулювали як індивідуальний стиль організації саморозвитку особистості. Звідси його (стиль саморозвитку) можна дослідити за параметрами «ініціатива (трансситуаційна творчість) – відповідальність (трансситуаційний локус контролю)»

(методика ОЖО О.Ю. Коржової) та скоригувати його ефективність і позитивність для особистості, посилюючи зазначені параметри.

Ми вважаємо принципово важливим сформувати у майбутнього психолога-практика бачення себе як активного діяча (творця) власного змінювання. Останнє, завдяки набутому досвіду роботи над собою, підвищить його особистісну компетентність, автентичність, толерантність і гнучкість у взаємодії з клієнтом зокрема та навколишнім світом у цілому. В контексті професійного саморозвитку перехід від об'єктної до суб'єктної поведінки сприятиме підвищенню ефективності та екологічності фахової діяльності майбутнього психолога-практика.

В.Ю. Кутєпова-Бредун

Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ НА УСПІШНІСТЬ У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кожна професія вимагає від людини певних особливостей психічних процесів, станів, особистісних якостей, що нерідко безпосередньо відображаються на результатах роботи, тому становлення та розвиток професіоналу є багатостороннім процесом формування та росту людини, його психофізіологічного, інтелектуального, емоційного та вольового вдосконалення (Цагареллі Ю.А., 2008).

Хоча музичні здібності у значній мірі визначають продуктивність та реальні досягнення людини у всіх видах музичної діяльності, але у психології творчості сьогодні особливе місце займає дослідження особистості творця, його світогляду, інтелектуальних, емоційних та творчих особливостей та відображення цих особливостей у його практичній діяльності. З позицій діалектичної єдності потенціалу та процесу музикальності, як одна із сторін особистості, є потенціалом, а музична діяльність – процесом: музичність зумовлює напрямок особистості, а процеси діяльності, у свою чергу, розкривають потенціал та розвивають його (Бочкарьов Л.Л., 2008).

Професія музиканта (особливо музиканта-виконавця) потребує від людини великої фізичної витривалості, доброго здоров'я та працездатності. Специфіка взаємовідношень у творчих колективах потребує також і моральної стійкості, здібності «відстоювати себе» у боротьбі за лідерство, за пріоритетність своїх ролей та позицій. Талановита, освічена, але слабка у вольовому відношенні людина нерідко опиняється відкинутою на задній план, та звинувачена, як не парадоксально, у поганому професіоналізмі (Блінова О.А., 2005). В.О.Маляко виділяє три основні складові творчої особистості як цілісної системи, а саме її інтелектуальні, вольові, емоційні якості, що об'єднані творчими здібностями, підкреслюючи, що це стосується ідеальної моделі (Маляко В.О., 2010).

Ю.В. Цагареллі вважає, що для високої виконавської ефективності музикант повинен мати цілісний комплекс важливих якостей. Серед нейродинамічних, соматичних, загальномузичних здібностей він виділив безпосередньо-виконавські якості. Структуру яких складають: виконавська техніка, надійність, артистизм музиканта в концертному виступі (Цагареллі Ю.В., 2008).

Численні зарубіжні дослідження психологічних особливостей особистості талановитих музикантів також припускають те, що останні мають певний патерн або профіль, який, може ще й не у повному обсязі, але вже розкривається серед молодих музикантів. J.Shatin, досліджуючи невелику вибірку музикантів, виявив, що музиканти-професіонали більш інтелектуальні, схвильовані, ризиковані, чуттєві та самовпевнені у порівнянні із середніми нормами американців (Shatin J., 2012).

Американський психолог А.Е. Кемп провів одне із наймасштабніших досліджень особистості музиканта, які викладені у книзі «Музичний темперамент: психологія та особистість музикантів». Він вказував на те, що, молоді музиканти, як ціла група, мають значущий рівень інтроверсії, який проходить з дитинства до зрілості. За його словами «музикант – це незалежний та «сміливий інтроверт», чутливий та, навіть, тривожний (Кемп А.Е., 2000). Хоча більшість молодих музикантів не мають тривожності, яку можна

помітити у професіоналів, все ж таки вона зустрічається також і у дуже талановитих дітей, що відвідують спеціальні музичні школи. У виконавця зустріч із публікою часто визиває особливий хворобливий стан, яке по аналогії із хвилюваннями людини у інших ситуаціях визначається як хвилювання, або стрес (Бочкар'єв Л.Л., 2008).

Наведений огляд сучасних теоретичних та емпіричних досліджень психологічних особливостей музикантів-професіоналів показав, що проблема вивчення цього феномену ідентифікована та є перспективною у галузі професійного навчання, проте емпірична перевірка особистісних детермінант успішності музикантів ще не має системного характеру.

Н.М. Кучинова

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

На підставі аналізу теоретичних джерел та експертної оцінки роботодавців з'ясовано, що комунікабельність є важливим елементом креативної складової професійного мислення фахівців з маркетингу. Однією із особливостей маркетингової діяльності є широке коло стосунків із споживачами, конкурентами, партнерами тощо. Отже, вміння встановлювати контакти, взаємодіяти та співпрацювати з широким колом суб'єктів спілкування є невід'ємною частиною професійної майстерності маркетолога.

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження комунікативного компоненту креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів в процесі професійної підготовки.

Комунікабельність визначено як здатність людини швидко і легко встановлювати психологічний контакт з іншими людьми, співпрацювати з ними і спілкуватися. Критеріальними показниками комунікативного компоненту креативної складової маркетолога визначено: легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, незалежність, емоційна стійкість у спілкування, схильність до маніпуляцій, експресивність та атракція.

Розглядаючи механізми спільної діяльності у діловому спілкуванні, Т. С. Кабаченко виділяє декілька типів вибору партнера: позитивно орієнтований, негативно орієнтований та змішаний тип вибору. Дослідниця зауважує, що позитивно орієнтований тип демонструють люди товариські, відкриті, схильні до незалежності та лідерству. Негативний тип властивий людям схильним до песимізму, негативізму, впертості, прагненню уникнути невдачі. (Кабаченко Т.С., 2000).

За визначенням експертів фахівці з маркетингу мають бути налаштовані виключно на позитивні стосунки, співпрацю, взаєморозуміння і відноситися до позитивно орієнтованого типу.

Так, розглядаючи особливості маркетингового мислення, дослідник-практик О. П. Реп'єв, зосереджує увагу, що справжній маркетолог повинен «добре вміти думати по-маркетинговому»: вміти ставити себе на місце клієнта і дивитись на все його очима; вміти не тільки думати за клієнта, але і відчувати його емоційно. (Реп'єв О.П., 2006).

Важливою для дослідження вважаємо професійну думку практикуючих маркетологів, які мають значний досвід в роботі та досягли успіхів у маркетинговій діяльності. Так, П. Шевчук (начальник відділу маркетингу ринку напоїв ВТ «Оболонь») звертає увагу на те, що на сьогодні робота маркетологів тісно пов'язана з управлінням брендами, тобто бренд-менеджментом. На думку практика, для реалізації проектів від маркетолога вимагають не лише теоретичних знань, а й розвинутої комунікативної компетентності (Шевчук П., 2007).

Дослідження комунікативного компонента креативної складової майбутніх маркетологів здійснювалось за методикою виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС – 2), яка дозволяє виявити комунікативні

схильності за п'ятьма рівнями: дуже високим, високим, середнім, нижче середнього та низьким.

У дослідженні взяли участь студенти-маркетологи II-IV курсів таких вищих навчальних закладів: Запорізький національний університет, Запорізький технічний національний університет, Національний гірничий університет (м. Дніпропетровськ), Дніпропетровський університет ім. А. Нобеля, Міжрегіональна Академія управління персоналом. Загальна кількість досліджуваних – 229 осіб.

Результати дослідження показали, що дуже високий рівень комунікативних схильностей виявили студенти II курсу – 21,9 %, студенти III курсу – 25 % і студенти IV курсу – 21,4 %. Студенти цього рівня володіють високим рівнем прояву комунікативних схильностей, відчувають потребу у спілкуванні і активно прагнуть до нього, швидко орієнтуються в складних ситуаціях, невимушено ведуть себе в новому колективі.

Високий рівень комунікативних схильностей виявлено у студентів II курсу – 21,9 %, у студентів III курсу – 17,5 %, у студентів IV курсу – 28,6 %. Такий рівень свідчить про те, що студенти не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть до поширення кола знайомств, проявляють ініціативу у спілкуванні. Ми звернули увагу, що показники високого рівня у студентів IV курсу значно вище, ніж у студентів II-III курсів. На нашу думку, це свідчить про те, що певна частина студентів IV курсу виявляє готовність до професійної діяльності.

Середній рівень комунікативних схильностей серед студентів II курсу складає 9,4 %, III курсу – 15 %, IV курсу – 23,2 %. Цей рівень характеризує прагнення майбутніх фахівців до контакту з суб'єктами спілкування.

Найбільші показники нижче середнього рівня було виявлено у студентів II курсу – 21,9 %. У студентів III курсу він склав 17,5 %, а у студентів IV курсу – 10,7 %. Це вказує на те, що студенти даного рівня не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, колективі та відчувають труднощі у встановленні нових контактів з людьми.

На жаль, у дослідженні ми виявили високі показники низького рівня комунікативних схильностей студентів спеціальності «маркетинг». Так, низький рівень комунікативних схильностей у студентів II і III курсу складає по 25 %, у студентів IV курсу – 32,1 %. Отримані результати свідчать, що студенти II-IV курсів потребують розвитку комунікативних навичок в процесі професійної підготовки. Саме тому, вважає доцільним, впровадження програми розвитку креативної складової професійного мислення, зокрема комунікативного компонента.

Висновки. З'ясовано, що в процесі розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх фахівців з маркетингу важливе значення має комунікативний компонент.

Отримані результати обумовили розробку програми формуального експерименту розвитку комунікативного компоненту креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

Н.К. Лебідь

Київський університет імені Бориса Грінченка

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування та модернізація системи освіти, активне впровадження інновацій в освітній простір потребує, насамперед, керівників навчальних закладів, здатних до виконання ефективної управлінської діяльності в мінливих умовах.

Управлінська діяльність керівника закладу середньої освіти протікає в умовах значних психологічних навантажень під дією великої кількості професійних стресів, що негативно впливають на фізичне та емоційне здоров'я людини, провокують виникнення емоційного напруження та емоційного вигорання.

До основних стресорів управлінської діяльності відносять фактори: інформаційного навантаження; інформаційної невизначеності; міжособистісних конфліктів; внутрішньо особистісних (рольових) конфліктів (виконання двох і більше функціональних ролей одночасно; розбіжність вимог, що висуваються різними ролями, веде до розвитку рольового конфлікту); поліфокусності управлінської діяльності (Л. Попова, І. Соколов; цит. за Г. Моніна, Н. Раннала, 2009).

Успішність виконання професійних обов'язків в умовах емоційного навантаження забезпечує перш за все, висока стресостійкість особистості.

Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я (Г. Нікіфоров, 2003). Дана властивість може вироблятися і розвиватися, але тільки у випадку, якщо це робиться цілеспрямовано.

Будь-який стрес, в тому числі професійний, проживається людиною через структуру стресового епізоду. Розуміння складових стресового епізоду допоможе керівнику навчитися адаптивно реагувати на стресові події та регулювати власну поведінку під час них.

Подолання стресу починається зі специфічної оцінки будь-якої події та власних ресурсів. У результаті формуються пов'язані зі стресом емоції, виникають адаптивні реакції (копінг). Структура стресового епізоду представлена наступними елементами: 1) усвідомлення стресора та його оцінка (первинна – сприйняття ситуації, вторинна – самосприйняття); 2) порушення гомеостазу, пов'язані зі стресом емоції та когнітивні процеси; 3) копінги; 4) результат копінга та нова оцінка ситуації (Р. Лазарус, 2001).

Враховуючи особливості управлінської діяльності, своєю поведінкою керівник в значній мірі може впливати на емоційний стан колективу. У зв'язку з цим доцільно керівнику закладу середньої освіти здійснювати моніторинг стану фізичного та психічного здоров'я членів колективу і в разі виникнення ознак значного професійного стресу слід оптимізувати умови та характер трудових процесів, міжособистісні взаємостосунки тощо. Способи подолання на рівні всього закладу можуть бути такі: корпоративний розвиток, удосконалення та згуртування робочих груп і команд; розвиток організаційної культури у колективі; професійна та адміністративно-управлінська підтримка; ефективне керівництво, адекватне рівню (фазі, етапу) розвитку колективу; визначення коротко-, середньо- і довгострокових цілей, що підвищує й укріплює мотиваційні механізми особистості та колективу; вироблення стандартів формальної та неформальної поведінки в закладі; опанування умінь і навичок саморегуляції працівниками; емоційне міжособистісне спілкування, що збагачує почуттєвий досвід; підтримка хорошої фізичної форми, здоровий спосіб і стиль життя.

Л.М. Леженіна

Інститут підготовки юридичних кадрів

для Служби безпеки України Національного університету

«Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СЛІДЧИМИ СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ З РИЗИКОМ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ

Емоційне напруження, значна кількість професійних стресів, мінлива й непередбачувана робоча ситуація, залучення у постійні негативні переживання інших, що характеризують роботу слідчих (Андросюк В.Г., 1994; Баєв О.Я., 1997; Столяренко О.М., 2009), можуть призводити до появи та розвитку професійної деформації, однією з форм якої є емоційне вигорання (Медведев В.І., 1982; Розов В.І., 2007; Тимченко О.В., 2003; Толочек В.О., 2005).

Розвиток емоційного вигорання у слідчих Служби безпеки України може бути

пов'язаний не тільки з наявністю напруженої психоемоційної діяльності й роботою з психологічно важким контингентом, але й із дестабілізуючою організацією діяльності й неблагополучною психологічною атмосферою, що віднаходить вияв у нечіткій організації та плануванні праці, недостатності необхідних засобів, наявності бюрократичних моментів, багатогодинній роботі, що має складно вимірюваний зміст, наявності конфліктів із керівником та колегами по роботі. Негативний вплив на емоційний стан слідчих може чинити нечіткий або нерівномірний розподіл відповідальності за свої професійні дії, недостатня погодженість спільних зусиль за наявності конкуренції між слідчими, що привертає увагу до вивчення впливу на емоційне вигорання слідчих організаційної культури у тих відділах, в яких вони працюють.

Організаційна культура визначається, як набір найважливіших припущень, що виражаються в декларованих організацією цінностях, які сприймаються співробітниками й спрямовують їхню поведінку й дії (Віханський О.С., Наумов А.І., 1998), набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації й внутрішньої інтеграції співробітників, що виправдали себе в минулому й залишаються актуальними на сьогодні (Шейн Е., 2007), спосіб здійснення діяльності в межах певної організації, що передбачає конкретні зобов'язання, які беруть на себе співробітники задля успішної адаптації організації в зовнішньому середовищі й успішної внутрішньої інтеграції, дотримуючись спільних для всіх правил щодо взаємовідносин між співробітниками, відносин співробітників з партнерами та клієнтами (Тютлікова В.В., 2012).

Дані щодо оцінки слідчими організаційної культури в підрозділах та її бажаного типу в нашому дослідженні отримані за допомогою методики К. Камерона й Р. Куїнна. За даною методикою визначаються чотири типи організаційної культури: кланова, ринкова, ієрархічна, адхократична. В основу даної типології покладені чотири групи критеріїв, що визначають стрижневі цінності організації: гнучкість і дискретність, стабільність і контроль, внутрішній фокус і інтеграція, зовнішній фокус і диференціація. Кланова організаційна культура характеризується патерналізмом. Цінуються відданість, слідування традиціям, згуртованість колективу. Ринкова культура домінує в організаціях, орієнтованих на досягнення результату, виконання поставленого завдання. Співробітники цілеспрямовані й суперничають між собою. Ієрархічна організаційна культура характеризується націленістю на дотримання формальних процедур та правил. При адхократичній організаційній культурі головною цінністю виступають динамічність, творчість, новаторство, готовність йти на ризик, експериментувати.

У дослідженні брали участь 345 слідчих Служби безпеки України віком від 22 до 50 років. Достовірність відмінностей між даними, отриманими по групах слідчих, у яких на попередньому етапі дослідження були визначені ознаки емоційного вигорання, і тих, у яких даних ознак виявлено не було, визначалася за допомогою t-критерію Стьюдента для непов'язаних вибірок.

У цілому по вибірці досліджуваних визначено, що слідчі найбільш схильні оцінювати організаційну культуру у відділах, як кланову та ринкову. Високий показник кланової організаційної культури у відділі вказує на спільність інтересів слідчих, їх групову згуртованість, родинний тип взаємин між слідчими у колективі. Керівники у цьому випадку виконують виховну, патерналістську функцію, що природно, виходячи з їхнього досвіду й авторитету. Значну роль в згуртуванні колективу відіграють традиції та високий рівень обов'язковості. Підлеглі спрямовані на бригадну роботу, тобто ініціатива здебільшого виходить від керівника відділу.

Розвиненість ринкової культури у відділі відбиває орієнтованість колективу на результати, на виконання поставленого завдання. Працівникам притаманна цілеспрямованість і конкуренція у взаєминах. Для керівника характерна авторитарність управлінського стилю, спрямування діяльності колективу, перш за все, на досягнення високих показників.

Слідчі не схильні визначати організаційну культуру в підрозділах як ієрархічну, що свідчить про малу формалізованість та структурованість робочого процесу, недостатній вплив керівних норм і правил на сукупну діяльність працівників, значну непередбачуваність штатної організації колективу. Найменш схильні слідчі оцінювати організаційну культуру у відділах як адхократичну, тобто місце роботи здебільшого не оцінюється як творче, новаторське. Заради загального успіху слідчі СБУ не готові на особисті жертви й ризик. Колектив не спрямований на використання новітніх процедур у діяльності, а організація не заохочує ініціативу та творчий підхід до виконання поставлених завдань.

Домінуючими бажаними типами організаційної культури для слідчих також є кланова та ринкова. Причому для кланової культури характерний високий рівень задоволеності (відсутні достовірні розбіжності між актуальним та бажаним показником). Всі інші показники бажаних типів організаційної культури значно більш виражені у порівнянні з оцінкою наявного стану: слідчі бажали б більшої ринкової ($p < 0,05$), ієрархічної ($p < 0,001$) й адхократичної ($p < 0,001$) спрямованості організаційної культури.

Незважаючи на те, що в цілому показники кланової й ринкової організаційної культури є найвищими по групі слідчих, за результатами дослідження визначена тенденція до протиставлення кланової і ринкової культури в оцінках опитуваних, що свідчить про неоднозначність сприйняття та ставлення до даних типів організаційної культури. Щодо ієрархічного та адхократичного типу культур, то вони не є домінуючими на думку жодного з досліджуваних. Слідчі скоріш схильні приписувати окремі епізоди або випадки службової діяльності до вказаного типу культур, вважаючи їх саме епізодами.

В ході дослідження була констатована наявність значних відмінностей в оцінках організаційних культур в колективах слідчих СБУ із різним ступенем ризику розвитку професійної деформації. Привертає увагу той факт, що для групи слідчих СБУ, у яких не визначено симптоматики емоційного вигорання, домінуючим типом організаційної культури є кланова, тоді як в групі слідчих, що характеризуються наявністю проявів емоційного вигорання, – ринкова. Слідчі СБУ, у яких не визначено симптоматики емоційного вигорання, більш схильні оцінювати культуру в організації порівняно із слідчими, що характеризуються проявами емоційного вигорання, як ієрархічну ($p < 0,05$) та адхократичну ($p < 0,001$). Для слідчих обох груп найбільш бажаними є клановий і ринковий типи організаційної культури, а найменш бажаною для обох груп є адхократична культура, але слідчі СБУ із проявами емоційного вигорання бажали б її елементів достовірно більше ($p < 0,001$).

Визначені відмінності в оцінках організаційної культури у відділах між слідчими, які характеризуються відсутністю ознак професійної деформації, й слідчими, у яких визначені прояви емоційного вигорання, дають підстави для висновку, що ринкова організаційна культура більшою мірою сприяє виникненню емоційного вигорання у слідчих, ніж кланова. Слідчі, що характеризують наявністю проявів емоційного вигорання більшою мірою бажають, щоб в організації цінувалися творчість, новаторство, можливість ризику, ініціативність працівників, їхнє бажання професійного зростання. Невідповідність актуальної оцінки вираженості даних цінностей в організації та їх бажаності можуть розглядатися в якості одного з чинників виникнення професійної деформації слідчих.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
**ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Професійна діяльність як провідна надає максимальні потенційні можливості для одночасного та найбільш повного задоволення всіх базових потреб особистості. Між обраною професією та особистістю фахівця виникає складна взаємодія: з одного боку, формування особистості відбувається в професійній діяльності, а з іншого – особистісні особливості фахівця мають значний вплив як на процес так і на результат професійної діяльності.

Для успішного виконання професійної діяльності недостатньо лише отримати певні знання, уміння та навички в галузі праці, потрібна наявність у індивіда загальних здібностей та спеціальні здібностей, що забезпечують успішність виконання конкретних видів діяльності та більш спеціалізованих її видів. Професійна діяльність висуває об'єктивні вимоги до психологічних особливостей особистості людини, яка її обрала. Такі психологічні особливості включені до процесу здійснення самої професійної діяльності та покликані забезпечити успішність її реалізації. Внутрішні психологічні характеристики суб'єкта, у яких відображаються вимоги професійної діяльності до різних властивостей особистості: мотиваційно-потребових, когнітивних, психомоторних, емоційно-вольових тощо – у психології отримали назву професійно важливих якостей особистості.

Проблему розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх психологів у процесі їх фахової підготовки досліджують такі науковці, як В. Бочелюк, Ж. Вірна, О. Волкова, Т. Жванія, Н. Зубалій, Т. Киселева, І. Мартинюк, П. М'ясоїд, Н. Наумчик, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Л. Терлецька, В. Шульга та ін.

Існують різноманітні підходи до визначення змісту поняття та критеріїв виділення професійно важливих якостей особистості. У нашому дослідженні ми будемо виходити з визначення професійно важливих якостей як індивідуальних якостей суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння. За результатами теоретичного узагальнення, нам вважається за доцільне об'єднання основних професійно важливих якостей особистості психологів у такі групи: пізнавально-мнемічні якості (загальна й професійна спостережливість, інтуїція, кмітливість, логічність, послідовність міркувань, швидкість і критичність, швидкість запам'ятовування, міцність зберігання інформації, готовність пам'яті тощо); морально-етичні якості (чесність, порядність, доброзичливість, уважне ставлення до людей, уміння зберігати довірену таємницю тощо); емоційні якості (емоційна компетентність, управління власними емоціями, неохочість до афектів і швидкої немотивованої зміни настроїв, емпатія, оптимізм; наявність таких видів почуттів, як почуття обов'язку, почуття гуманності, почуття прекрасного, почуття комічного, почуття гумору); вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, витримка, здібність до сугестії, терпіння); мовленнєві якості (змістовність мови психолога, логічність, послідовність, переконливість, емоційність, а також дикція, темп, тембр, інтонаційна різнобарвність, адекватність логічних наголосів); якості, пов'язані з проявами зовнішньої поведінки (вираз обличчя, міміка, пантоміміка, жести, одяг, зачіска, прикраси).

Варто звернути увагу на те, що первинне формування у фахівців професійно важливих якостей, які зумовлюють розвиток психологічної готовності до діяльності та в подальшому забезпечать ефективність виконання майбутньої професійної діяльності, відбувається саме в навчальному процесі. Саме тому питомої ваги набуває інтеграція навчальних, виховних та психокорекційних впливів на особистість майбутнього психолога з метою оптимізації його особистісного розвитку, що передбачає гармонізацію інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявів, а також удосконалення професійних умінь крізь опанування інструментарію практичної роботи, яке базується на

К. А. Lukyanova

Kryviy Rih State Pedagogical University

State higher education establishment "Kryviy Rih National University",

Kryviy Rih

SOCIAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL TEACHER

Today the most important purpose of professional education of future social teachers in modern information and dynamic society is formation of professional competence which lays the foundation for effective realization of professional activity of a future expert. A competence problem including professional was investigated by N. Bibik, I. Zymnya, A. Markova, A. Ovcharuk, J. Raven, A. Savchenko and others.

So, J. Raven considers category of competence as a necessary condition of both personal and professional formation. The scientist considers that competence is the phenomenon which "consists of a large number of components and the majority of these components are rather independent from each other... some components belong most likely to the cognitive sphere, and others – to emotional... these components can replace substantially each other as components of effective behaviour" (J. Raven, 1984). That is, competence is not only the existence of basic theoretical knowledge and ability to use it in practical activities, but also a high level of development of the emotional and strong-willed, motivational sphere of future social teacher, professionally important personal qualities.

According to A. Savchenko, professional competence is "the integrated result of acquisition of knowledge, abilities, skills, individual experience, professional activity by the person, it is based on valuable and motivational orientations which are shown in behaviour, a reflection" (Savchenko A., 2010). In this case, professional competence is a combination of both personal and professional development which consequence is the readiness of a future social teacher for performance of professional activity. Therefore formation of professional competence is a long process which happens during labour life and depends on the person of a future expert, his/her aspiration to self-education, self-improvement and self-development.

In our opinion, the structure of professional competence of a future social teacher can be presented by the following components: 1) high level of theoretical knowledge; 2) professional skills; 3) professional values and orientations; 4) conscious professional position; 5) positive motivation to professional activity; 6) wide role-based repertoire; 7) high level of development of social intelligence.

For the first time the concept of social intelligence was used by E. Torndayk in 1920. The scientist understood "foresight in the interpersonal relations", ability to understand other people and to predict their behaviour, wisely to work in relation to them as social intelligence (Torndayk E, 1920). Thus, social intelligence is the ability of the personality to understand and estimate adequately his/her own behaviour and behaviours of other people, to predict consequences of this behaviour.

Of course, there are no doubts that almost the most important place in professional competence for a future social teacher is taken by ability to understand the clients, who, in most cases, can be in difficult vital circumstances, to predict their behaviours and to be able to operate social situations. The social intelligence of the expert provides effective interpersonal interaction, a psychological insight in relationship, promotes the solution of difficult crisis situations and overcoming of the conflicts.

A social teacher has to understand the content of external manifestations of the personality and on the basis of it to make communicative interaction, to be sure of the actions with the client, to predict possible ways of behaviour of the person in a certain situation, to use optimum ways of social interaction.

Thus, the social intelligence takes the leading place in structure of professional

**РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В УСПЕШНОМ
ТРУДОУСТРОЙСТВЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ**

Трудоустройство выпускников высших учебных заведений является актуальным вопросом в современном обществе. Достаточно ли профессиональных навыков у выпускников ВУЗов для того, чтобы найти интересную работу по специальности с достойной оплатой труда и возможностями профессионального и карьерного роста? Все зависит от некоторых психологических особенностей выпускников, обладая которыми практически каждый молодой специалист сможет найти себе желанную работу.

В первую очередь выпускник должен проанализировать те специальности, на которые он может претендовать, соотнести свои возможности с потребностями. Профессиональная идентичность, которая формируется у студентов в процессе обучения и достигает своего пика развития на последних курсах высших учебных заведений, играет здесь решающую роль.

Идентичность-это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Профессиональная идентичность – это еще более сложное явление, описывающее субъективные особенности восприятия себя как специалиста конкретной практической отрасли, совокупность знаний умений и навыков, приобретенных в процессе профессионального развития. Рассматривая этот термин в контексте системы «человек-профессия-общество», современные исследователи обозначают ее как сущностную психосоциальную структуру, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в этой системе, то есть по сути ставят ее в центр всех понятий психологии труда. Профессиональная идентичность рассматривается как системная характеристика субъектно-социально-деятельностного соответствия, то есть трактуется она не просто как характеристика принятия профессиональных ценностей, но как гармоничная идентификация с деятельностью (инструментальная идентичность), социумом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность) (Ермолаева, 2008).

Еще одной важной чертой является самооценка и профессиональная самооценка. Сегодня доказанным фактом является то, что люди с трудом справляются с профессиональной ролью при соответствующих невысоких оценках себя. Это положение получило подтверждение при исследовании как бизнес-карьеры, так и карьеры в академической среде (Betz, 1994). Таким образом, можно считать профессиональную самооценку составляющей профессиональной идентичности, которая формируется в процессе учебы и работы. Самооценка постоянно развивается, дифференцируется и коррелируется, так как она является одним из базовых процессов саморегулирования личности. Приложив определенные усилия к своему развитию, каждый выпускник может сформировать и развить свои психологические навыки, повысить самооценку и успешно пройти собеседование на выбранную специальность.

Доказан тот факт, что заниженная самооценка (даже адекватная) закладывает основу для депрессогенных механизмов. Выявлено, что превалирующие в нашей позитивной самооценке ценности и качества будут являться для нас основным критерием при оценке других людей: так, если работник больше всего ценит в себе исполнимость, этот параметр займет ведущее место при оценке профессионализма других. Кстати, любопытно, что иногда для сохранения достаточно высокой самооценки люди естественным образом прибегают к разным защитным механизмам, например создают себе искусственные препятствия, которые бы оправдали ее неуспех в сложных видах деятельности (Деркач, 2004).

Сегодня многие психологи рассматривают профессиональную самооценку как важнейшую компоненту в структуре профессиональной Я-концепции. В ней мы можем выделить операционально-деятельностный и личностный аспекты. Первый выражается в оценке своего профессионального уровня и уровня компетентности, второй – в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Также в профессиональной самооценке мы можем выделить самооценку результата и потенциала (то есть оценку достигнутого и веру в возможности). Любопытно, что низкая самооценка результата не всегда говорит о присутствии комплексов неполноценности: в сочетании с высокой самооценкой возможностей она является фактором профессионального саморазвития личности (Реан, 2002).

Понятие профессиональная востребованность личности в последнее время активно изучается психологами. Термин «востребованность» наиболее характерен для изучения в социологии (в области востребованности кадрового потенциала), в маркетинге, а также в кросс-культурных исследованиях. В психологии это понятие используется как показатель конкурентоспособности индивида или рыночной оценки значимости профессии без должной детальной феноменологической и концептуальной операционализации термина (Акидинова, 2000). Быть профессионально востребованным сегодня, значит получить актуальную профессию, которая имеет вес на современном рынке труда, а так же умело пользоваться ею, обладая высокой профессиональной самооценкой, адаптивностью и сильными чертами характера.

Рассматривая термин «профессиональная востребованность» в контексте системы «человек-профессия-общество», она обозначается как сущностная психосоциальная структура, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в этой системе, то есть по сути она ставится в центр всех понятий психологии труда. Эта исследовательская позиция позволяет заявить о профессиональной идентичности как о системной характеристике субъектно-социально-деятельностного соответствия, то есть трактовать ее не просто как характеристику принятия профессиональных ценностей, но как гармоничную идентификацию с деятельностью (инструментальная идентичность), социумом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность) (Ермолаева, 2008).

Таким образом, психологические факторы, такие, как профессиональная востребованность, профессиональная самооценка, профессиональная идентичность, играют решающую роль в трудоустройстве. При высоких показателях по данным критериям, выпускник может найти себе достойную работу с возможностями роста и развития, желанной заработной платой и с достойными условиями труда. Формирование этих качеств происходит как в процессе учебы, так и в период профессиональной самореализации и трудовой деятельности.

Для успешного трудоустройства выпускников ВУЗов необходимо предпринять конкретный алгоритм действий: профессиональное самоопределение, при котором выпускник может понимать, на какие вакансии он может претендовать. Составление своей профессиональной характеристики, резюме, сбор рекомендательных писем и работа с информационными ресурсами в сети интернет. Сегодня существует несколько базовых сайтов, с которыми работают работодатели, например work.ua, rabota.ua, именно с них надо начинать поиск работы. Далее следует прохождение собеседований, общение с потенциальными работодателями и выбор будущего места работы. При сформированных психологических факторах, указанных в статье, выпускника ждет успешное трудоустройство и начало профессиональной карьеры.

Национальный аэрокосмический университет "ХАИ" им. Н.Е.Жуковского, г. Харьков
**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Анализ современных работ таких ученых, как М.П. Арутюнян, Д.А.Леонтьев, В.В. Налимов, М.М. Прохоров, Н.С. Рыбаков, В.Н. Сагатовский, А.Г. Спиркин, Н.С. Розов, посвященных проблемам профессионального самосознания и профессионального самоопределения, позволяет говорить о том, что проблема профессионального самосознания занимает важную роль с современным научным миром.

Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности не без участия в нем научного мировоззрения.

Научное мировоззрение проявляется в поведении человека и определяется оптимальным усвоением понятий, законов, теорий, готовностью отстаивать свои идеалы, взгляды, убежденностью в ежедневном поведении и деятельности.

Самоопределение, стабилизация личности в юности связаны с выработкой мировоззрения. Отсутствие выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений, затрудняет процесс профессионального самоопределения и не способствует таким образом ее психическому здоровью.

Также, процесс профессионального самосознания включает формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Каждая наука изучает закономерности явлений определенной области объективного мира, и, соответственно, каждый учебный предмет вносит свой вклад в формирование научного мировоззрения учащихся.

Важно отметить факт того, что наука в ее современном понимании, как экспериментальное и теоретическое изучение различных объектов и явлений действительности, не является мировоззрением потому, что она изучает саму объективную действительность, а не отношение человека к ней (а именно эта проблема является главным вопросом всякого мировоззрения).

Из этого следует, что сегодня возникла насущная необходимость в создании педагогической концепции научно-мировоззренческого самосознания студенчества.

Н.М. Макаренко

Криворізький національний університет, м.Кривий Ріг

**КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ДИНАМІЧНОГО РУХУ ДО
ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Органическое сочетание обучения, воспитания, развития и формирования высококвалифицированного специалиста – важнейшая задача современной высшей школы (особенно в условиях кардинальных реформаторских изменений последних лет). –Определенные изменения в системе происходят, осуществляется замена унитарной модели высшего учебного заведения на дифференцированную, вариативную, предполагается максимальная адаптация будущего специалиста к профессиональной деятельности. Хотя на практике эти изменения только декларируются, что актуализирует наше исследование, делает его своевременным и актуальным.

Все еще существующая чрезмерная перенасыщенность обучения теоретическими курсами (которые направлены на развитие общей эрудиции студентов) в высшей школе озадачивает. Имея большой опыт практической работы в школе, можем утверждать, что прослушанные будущими работниками системы образования лекции по политологии, культурологии, этике, эстетике, как правило, не играют решающей адаптационной роли

в будущей профессиональной деятельности, лишь изредка способствуя формированию у некоторых выпускников потребности углубляться в изучение этих наук. Примеры усиления образования практической составляющей только декларируются, иллюстрируются удачными примерами подобного подхода в канадских, американских, европейских вузах.

Это кардинально нарушает один из принципов высшей школы – принцип связи обучения с практической деятельностью. Обучение только тогда успешно, результативно, когда личность ощущает полезность и необходимость знаний, которые ей представляются в высшей школе, усваиваются. Сущность всего образования в высшей школе должна быть направлена на то, чтоб максимально подготовить выпускника к активной продуктивной профессиональной деятельности. Этот принцип опирается на гносеологические, социологические, психологические закономерности. Практическая деятельность – эффективный способ формирования личности, способности студента на основе полученных знаний становиться успешным в решении разнообразных жизненных проблем. Кроме того, успешная практика активизирует потребность в последующей познавательной, развивающей активности. Потому целью нашей статьи считаем представление авторского видения решения проблемы усиления практической направленности подготовки будущего специалиста в педагогическом вузе.

Выход из создавшейся ситуации видим во внедрении в практику своей работы контекстного образования. Система контекстного образования была предложена А.А.Вербицким (Вербицкий А.А., 2007), адаптирована нами. Центральным звеном данного обучения является понятие «контекста» – системы внутренних и внешних факторов, а также условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого с входящими в него компонентами.

Овладение умениями и навыками работы при таком обучении, осуществляется как процесс динамического движения деятельности от учебной академической, через квазипрофессиональную и учебно-профессиональные деятельности к практической с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. Контекстное образование – тип образования, при котором на научной основе с помощью всей системы методов, форм, способов образования (традиционных и инновационных) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности и поведения. В контекстном образовании – три модели.

Семиотическая модель. Семиотическая модель содержит теоретическую информацию о конкретной области деятельности. В нее входит информация по проблеме, которая подается в виде мини-лекций, поисковых теоретических заданий, тематических чтений, бесед, создания информационных проектов, платформ для выступления экспертов, путешествий по свайп-файлам, разработки аннотаций к прочитанному, найденному. Единица работы – языковое действие. В практике нашей работы применяются лекции-визуализации, лекции с заранее запланированными ошибками, «лекции together». Они позволяют постоянно активизировать студенческую аудиторию, усиливать концентрацию внимания, привлекать их в ход лекции с демонстрацией знаний по заранее подготовленному материалу.

Имитационная модель. Имитационная обучающая модель – это сконструированные ситуации будущей деятельности, требующие анализа и принятия решения на основе теоретической информации. Единица работы – предметное действие практического преобразования тех ситуаций, которые имитируются. К сожалению, постоянно уменьшающаяся нагрузка по курсу психологии на неспециализированных факультетах не предоставляет дополнительных часов для качественного внедрения этой модели. Ее можно частично реализовать только на семинарских занятиях. Потому практически

отсутствует возможность проводить просеминары – практические занятия, которые готовят студентов к проведению собственно семинаров (в эту подготовку включается подготовка студентов к работе с информационными источниками, обучение приёмам выбора и краткой записи информации, конспектированию, составлению планов, тезисов, проведению презентаций, ведению дискуссий и т.д.). Наряду с проверкой теоретических знаний студентов на семинарских занятиях внедряются ролевые, деловые (case-study) игры, брейнсторминги, решение задач с некорректно представленной информацией, задач-парадоксов, составление пошаговых инструкций, алгоритмов действия. На занятиях по возрастной, педагогической, социальной психологии предлагаются к обсуждению широкоформатные ситуации, микроситуации, ситуации-иллюстрации, ситуации-инциденты, «информационные лабиринты», внедряются элементы социально-психологического тренинга.

Социальная модель. Она направлена на формирование социальной компетенции при непосредственном участии в жизненных ситуациях с последующим фитбеком, рефлексией. Единица работы – поступок. Реализуется в виде «десантов» в проблемную среду, проведения научных исследований, коллективных творческих дел, деятельности по принципу «каждый учит каждого», формирования коуч-навыков, выпуска информационных вестников (разработки сайтов) для обмена опытом.

Особенно хотелось бы остановиться на таком факторе как повышение заинтересованности студентов неспециализированных факультетов в проведении научно-психологических исследований. Этому уделяется особое внимание при работе на факультете иностранных языков. В первую очередь студентам предлагаются темы для исследований, которые вызывают повышенную заинтересованность, требуют самостоятельности, креативности, минимизируют использование готовых Интернет-материалов. Это, например такие темы как: «Психолого-педагогические ошибки в фильмах советского периода», «Инвективы как форма современного взаимодействия», «Конструктивное использование компьютерной зависимости подростков», «Компьютерный ник как форма самореализации в подростковом и юношеском возрасте», «Преодоление коммуникативных барьеров в общении с иностранцами», «Стиль одежды и акцентуации характера в юношеском возрасте» и др. Реализация семиотической модели предполагает на этом этапе поиск информации о проведенных исследованиях, формирование умений представить эти материалы в состав, максимально информационном виде. Имитационная модель позволяет составить пошаговую инструкцию проведения этих исследований, моделировать ситуации. И, наконец, социальная модель позволяет провести исследование, представить его результаты в виде статьи, курсовой, тезисов, выступлений на различных научных форумах.

О.В. Мамічева

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства та породжує потребу змін у відношенні до неї. Оскільки ключовою фігурою, що формує якість освіти, безумовно, є викладач вищої школи, оцінка якості успішної професійної діяльності якого в світлі нових уявлень і вимог висувається на перший план. Сьогодні як ніколи зростає потреба у викладачі, здатному удосконалювати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого осмислення і застосування передових педагогічних і інформаційних технологій.

Орієнтуючись на процеси гуманізації навчання, на цілісне формування особистості яка навчається, визнання її цінності і необхідності для сучасного суспільства, необхідно, перш за все, пам'ятати, що вона формується особистістю викладача.

Завдання викладача вищої школи – знайти шлях до формування позитивних емоцій у процесі навчання. Це прості прийоми: зміна методів роботи, емоційність, активність викладача вищої школи, цікаві приклади тощо. Ці прийоми дають не тільки тимчасовий успіх, вони сприяють збільшенню симпатії до викладача вищої школи, вирішують головне завдання – формують стійкий, постійний інтерес до предмета. Узагальненим виявом стилю спілкування викладача вищої школи є педагогічний такт, де акумулюються всі складові психологічної культури і який є одним із основних показників психологічної майстерності.

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі викладача на вихованців, в дотриманні почуття міри в спілкуванні з ними, в умінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування в педагогічному процесі та в пошані до особистості студента. Отже, педагогічний такт виховується і набувається разом з психологічною культурою і конкретно виявляється в професійно-педагогічній діяльності.

Ще один компонент психологічної техніки стосується технології здійснення різноманітних навчально-виховних заходів, умінні проводити їх на високому методичному рівні. Прийоми та способи виховного впливу досить різноманітні. Рівень володіння ними свідчить про зрілість викладача вищої школи і практично показує його майстерність у цій галузі діяльності. Тобто теоретичний і практичний рівні опанування вихователем педагогічним досвідом людства становлять методологічну і технологічну основу його успішної професійної діяльності та є важливою передумовою поступового просування до вершин психологічної майстерності в освітньому просторі.

Особистісними якостями викладача є: педагогічні здібності; комунікативність; психологічна спрямованість та її гуманістичний характер; психологічна творчість. Тому під педагогічними здібностями розуміється сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння діяльністю, її ефективного здійснення, що є передумовою успішної професійної діяльності особистості.

Обґрунтовуючи необхідність педагогічних здібностей викладача, слід мати на увазі те, що практична професійна діяльність лише наполовину побудована на раціональній технології. Друга половина її – мистецтво. Тому перша вимога до професійного викладача вищої школи – наявність педагогічних здібностей. Як і якістю особистості, котра інтегровано виражається у хисті до роботи з дітьми, любові до них, отриманні задоволення від спілкування з ними. Здібності до психологічної діяльності можна виявити шляхом визначення темпів опанування педагогом професійних педагогічних знань, глибини оволодіння основними прийомами та засобами професійної діяльності.

Таким чином, аналіз професійної діяльності педагогів вищої школи дозволяє констатувати, що тут проявляється в сукупності вся психіка особистості, людина від цієї діяльності отримує велике задоволення, почуття реалізації життєвих прагнень і перспектив, бачить шляхи подальшого самовдосконалення для реалізації успішної професійної діяльності.

Н.Й. Метельська

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Так як перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії чи її зміну, вирішення інших професійно обумовлених питань, то необхідною умовою зростання особистості як фахівця є її самовизначення у професійній діяльності. Невід'ємним компонентом професійного самовизначення майбутнього педагога є професійна самосвідомість, тобто усвідомлення власних особистісних особливостей, рівня сформованості професійних

здібностей і професійно важливих якостей та міри їх відповідності рівню, необхідному для педагогічного працівника.

Проблеми самовизначення та професійного самовизначення зокрема були проаналізовані у працях численних зарубіжних і вітчизняних дослідників, проте таке складне психологічне явище досі не має єдиного трактування у психологічній науці. Так, за О.С. Газманом, самовизначення – це особистий вибір, а він передбачає співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, об'єктивної реальності з реальністю суб'єктивною – своїми індивідуальними можливостями, здібностями, труднощами, установками, з досягнутим і бажаним у собі.

А.К. Маркова зазначає, що самовизначення – це складний, багатоступінчастий процес розвитку людини, структурними елементами якого є різні його види – особистісне, соціальне, професійне та інші. Вони постійно взаємодіють – в одних випадках передують одне іншому, наприклад, особистісне самовизначення може передувати і сприяти професійному, хоча найчастіше вони відбуваються одночасно, міняючись місцями як причина і наслідок. Життєве самовизначення лежить в основі інших і починається з першого дня життя як виконання людиною свого призначення.

Однією із найбільш значних закордонних теорій професійного самовизначення є теорія Д. Сьюпера. Він стверджував, що правильно говорити про професійне самовизначення як про довготривалий процес професійного розвитку, протягом якого людина проходить ряд стадій, що відповідають певним віковим періодам і відображають особливості прийняття професійно важливих рішень. У ході професійного розвитку людина приймає рішення, яке визначає напрямок подальшого розвитку. Ключовим поняттям у теорії Д. Сьюпера є поняття “Я-концепції”. Професійна “Я-концепція” являє собою сукупність установок, що обумовлюють професійний вибір, очікувань відносно світу праці та свого місця у ньому.

У працях Е. Еріксона наголошено, що нездатність до професійного самовизначення є серйозною проблемою молоді. Вирішення завдання вибору професії він убачав у пізнанні особистістю самої себе, в об'єктивній самооцінці та зіставленні професійних вимог із власними якостями.

Підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших сферах життя, М.С. Пряхніков зазначає, що сутністю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

С.М. Чистякова зазначала, що процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб не закінчується професійним навчанням за обраною спеціальністю, а відбувається впродовж усієї професійної діяльності.

На думку А.К. Маркової, професійне самовизначення є визначенням людиною себе відносно вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає критерієм професіоналізму просто належність до професії або отримання спеціальної освіти, відповідно і себе оцінює з цих позицій, а інша людина вважає, що критерієм професіоналізму є індивідуальний творчий внесок у свою професію, збагачення своєї особистості засобами професії, відповідно вона інакше з цією вищою “планкою” себе самовизначає і у подальшому самореалізує.

В.Ф. Сафін та Г.П. Ніков вважають, що самовизначення не можна зводити до самосвідомості, оскільки людина може усвідомлювати себе, але не піднятися до рівня співвіднесення того, що вона може і що від неї потрібно, і таким чином не дійти до дієвого висновку. П.А. Шавір визначає феномен професійної самосвідомості як усвідомлення індивідом себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності, а В.Д. Брагіна у дослідженні професійної самосвідомості особистості звертає особливу увагу на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та вироблення певного ставлення до них.

А.К. Маркова характеризує професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала, систему стосунків і установок щодо себе як професіонала. Це інтегративна характеристика особистості, у якій виокремлюються усвідомлення особистістю норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей, формування підґрунтя професійного світогляду й особистої концепції праці; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимось професіоналом середньої кваліфікації; врахування сподівань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінювання особистістю своїх окремих сторін за когнітивними, емоційними і поведінковими критеріями; позитивне оцінювання особистістю самої себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив створення професійного “Я”.

У процесі професійного становлення особистості та її самосвідомості постійно виникають проблеми самовизначення: при виборі професійного навчального закладу, професії, спеціальності, при включенні у професійний колектив тощо. Тут самовизначення набуває характеру конфлікту, який може ставати основою певних кризових явищ.

Е.Ф. Зеєр виділяє ряд типових проблем, що породжують внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення: 1) неузгодженість ідеального і реального образу професії і самооцінки: “Я-реального”, “Я-можливого” та “Я-деформованого”; 2) невідповідність професійної кваліфікації рівню домагань в області кар’єри, матеріального і морального заохочення; 3) неправильний, вимушений вибір професії, місця роботи та посади; 4) протиріччя між усвідомлюваними і неусвідомлюваними складовими професійної свідомості.

У міру поглиблення професійного навчання та професійного дорослішання розширюється список усвідомлюваних особистістю власних якостей поряд зі зміною їх змістовної специфіки. Б.Б. Косов підкреслює зближення сутнісних уявлень суб’єкта про якість інших людей і про свої власні в контексті майбутньої професійної діяльності, відзначає зростання змістовної близькості “Я – образу” та професійного еталона і вплив змісту професійного стандарту на зміст “Я – образу”.

Отже, “Я – образ” майбутнього фахівця є динамічним чинником професійного самовизначення особистості, так як професійне самовизначення особистості розвивається протягом усього життя людини і є способом знаходження адекватного способу самореалізації суб’єкта праці як професіонала.

Висновки. Отже, професійне самовизначення майбутнього педагога можна вважати не просто вибором професії або ж сценарію професійного життя, а своєрідним творчим процесом розвитку особистості. Професійна самосвідомість є одним із провідних компонентів професійного розвитку особистості, оскільки вона формується на початкових етапах професійного самовизначення і надалі визначає особливості просування людини у професії та можливості її особистісної і професійної самореалізації.

Оскільки професійна самосвідомість детермінує розвиток суб’єкта професійної діяльності та є необхідним компонентом її успішного здійснення, важливе значення має дослідження її особливостей і визначення можливостей її формування у процесі професійного навчання майбутніх педагогів.

Z.M. Miroshnyk

Kryviy Rih Pedagogical Institute

State higher education establishment “Kryviy Rih National University”, Kryviy Rih

ROLE STRUCTURE OF A PERSONALITY IN PHENOMENOLOGY OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Investigation of professional and personal development in modern psychology is based upon the general psychological approach which includes the essence and personality

development (Brushlynskyi AV, Ball G.O., Kostyuk G.S., Maksymenko S.D.) and the meaning of role theories of a personality (Mead D., Lynton R., Parsons T., Hornostay P., Miroshyk Z.).

Modern young people see their profession as a source of the means of subsistence and personal fulfillment. It is essential to bring the need constant self-improvement and motivation to develop the youth's ability to act professionally, to encourage young people to be successful and confident.

The most important task of modern practical psychology is to help a person to improve and strengthen its mental health. The practical psychologist's work should be carried out by highly skilled professionals who gained an appropriate level of motivated ability to act competently in present days.

The system of the behaviour of a modern professional, which we joined into role structure, depends on both the level of acting of individual roles as well as the ability to implement the acquired knowledge and skills in practical psychology in a particular social professional situation, in other words, it depends on their competence. "High level competence is a vital prerequisite to achieve significant results in any profession ..." (John Raven, 2002).

Focusing on the results of the modern psychology research, particularly, the new psychological theory of competence by J. Raven (John Raven, 2002), we attempted to investigate that you need a new vision and understanding of the contemporary role of professional psychologist (initiator, leader, manager, performer, subordinate, coach, assistant, facilitator, partner, etc.) to effectively train and successfully implement in daily life. In this regard, there is a need in development of personal qualities such as leadership, interest in innovations, in labour productivity, initiatives, eagerness to new and unknown, freedom of choice, the ability to work in a team. In other words, the important personal qualities consist of a variety of factors that ensure performance of competent roles and include the complex interaction between cognitive, affective and volitional components of professional activity.

The proposed model of personality role structure implies that important personal qualities are necessary for the performance of professional roles, and usually consists of heterogeneous, not homogeneous factors, and that each behaviour (role) might be better understood and predicted on the basis of some most important integrated characteristics which stay out in this particular situation, and on the basis of adequate and professional ones of practical psychological activity.

O. Ju. Mihajlenko

*Kryvyi Rih Pedagogical Institute
SHEI «Kryvyi Rih National University»
Kryvyi Rih, Ukraine*

THE ROLE COMPETENCE IN THE SYSTEM FOR SIGNIFICANT QUALITIES OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST

A great number of secondary school graduates think about the choice of future profession only when they already hold a Secondary School Diploma. Most of young people do not imagine what profession to choose and what educational institution to apply for. Some of them understand the essence of the chosen profession only after graduation or even in several years of work experience. In today's post-industrial society a person is an active subject of professional self-determination and self-development, the creator of one's own life script filled with a variety of social and psychological roles.

The purpose of this article is determination of correlation of personality and professional qualities in forming of modern model of specialist of practical psychologist.

The results of fundamental research of scientists' humanistic movement in the formation and development of personality (K. Abulkhanova-Slavskaya, L. Anciferova, B. Ananyev, I. Beh, L. Bozhovitch, A. Brushlynskyy, E. Klymov, G. Kostyuk, O. Leontiev, B. Lomov, B. Myasishchev, K. Platonov, V. Teplov) put forward the position of understanding a man as an actor and a communicator. The psychological aspect of the professional's formation and

individual improvement process is thoroughly explained in research of scientists such as Z. Virna (motivational and meaningful regulation in the professionalization of psychology), O. Fonaryeva (psychology of a professional teacher's personal development), A. Markova (psychology of teachers's work), L. Mitina (psychology of teachers' professional development), Z. Miroshnyk (role structure of the elementary school teacher's individuality), N. Pov'yakel (profesiogenesis of self –adjustment of professional thinking in the system of professional training of psychologists), V. Potapova (a professional psychologist's humanitarian orientation), N. Shevchenko (formation of expert consciousness of professional psychologists in the process of professional training).

Specialist's professional culture is defined not only by generated knowledge and skills within the chosen field of activity, but also ideological and civic qualities. It should be noted that the Law of Ukraine "About Higher Education" requires not only theoretical knowledge and practical skills professional mastering, but also some philosophical and civic qualities. That is, the activity of a specialist (practical psychologist) is caused by implementation of a number of professional tasks and social functions, which essentially will act as social roles of the future practical psychologist.

Taking the above mentioned into consideration, we conclude that the practical psychologist is a specialist with higher education, who has the appropriate knowledge, skills, operates within a particular society, performs a number of professional and social functions, trying certain social roles; possesses moral qualities and ideals; constantly improves and develops both professionally and personally.

It should be noted that among the professionally important qualities of a practical psychologist modern scholars have identified capacity for empathy, reflection, congruent behavior, development of professional psychological thinking.

For the full entry into the professional activity, a future psychologist must not only possess certain personal qualities, but also a number of specific, special features, understand the whole system of social roles, which he will try on both in career and everyday life, as present inextricably intertwines professional development and self-actualization.

Н. М. Мишко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

На сучасному етапі розвитку суспільства існує тенденція все більшої гуманізації освіти, що спричиняє виникнення особливих вимог до професійної освіти, яка покликана виховувати різнобічну, гармонійну особистість із розвинутою ціннісною сферою, що визначає її спрямованість та професійну культуру. Важливою задачею стає формування ціннісно-сміслової компетентності фахівця, розвитку в нього гармонійної системи ціннісних орієнтацій, які є підставою для вибору та регуляції поведінки і діяльності. Важливим, на нашу думку, є визначення основних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту у зв'язку із соціальною значущістю даної професії з одного боку, і скороченим терміном навчання з іншого.

Існує більше чотирьохсот наукових визначень поняття цінностей. Вони мають як дуже широке значення, так і зводять це поняття до одного з явищ мотиваційного процесу. У науковій літературі, присвяченій проблемі цінностей, центром дослідження виступають: цілісна сукупність або система свідомих ставлень особистості до суспільства, групи, праці, самої себе (М'ясищев В.М., 1966), взаємозв'язок смислу і значення (Леонтьєв О.М., 1973), динаміка установки (Узнадзе Д.М., 1949, Прангшвілі О.С., 1959 та ін.), моральні позиції і мотиви поведінки особистості (Божович Л.І., 1995) тощо. Всі ці різноманітні характеристики особистості утворюють суть її внутрішнього світу і суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення

цінностей життя і культури.

Розвиток особистості дорослої людини нерозривно пов'язаний з її професійним становленням і характеризується поступовим зростанням рівня суб'єктної активності та аксіогенезу, що визначає ступінь особистісного самоздійснення у різноманітних сферах життя. Самоздійснення особистості передбачає переважання внутрішніх чинників розвитку особистості над зовнішніми, вчинкове відстоювання власної індивідуальності. Одним із можливих варіантів професійного самовизначення випускників ВНЗ є рішення змінити професію. Перехід від зовнішньо детермінованого розвитку до саморозвитку зумовлений зростанням ролі їх внутрішніх чинників, які суттєво впливають на регуляційні процеси особистості, визначаючи унікальний для кожної людини ціннісний вектор розвитку.

Невід'ємною частиною формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога є професійний образ світу. Його специфіка визначається через систему професійних понять, і він є одним із найважливіших суб'єктивних чинників, що визначають особливості професійного ставлення та удосконалення за період навчання у вищому навчальному закладі (Седих К.В., 2008).

Нами було проведено плотне дослідження ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія». Загальна вибірка дослідження нараховувала 38 респондентів (35 жінок і 3 чоловіків). Віковий діапазон респондентів вибірки від 22 до 49 років. Для досягнення поставленої задачі нами застосована методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.А. Леонтьєва.

Аналіз особливостей ціннісної структури майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту демонструють високі показники усвідомленості життя, що характеризує усвідомлене, відповідальне ставлення до неї і розуміння її закономірностей. Проте не досить високими є показники «локус контролю – Я» і «локус контролю – життя», що може свідчити про тенденцію до планування без реального втілення планів. Середні значення мають показники «процесу» та «результату» життя, тобто респонденти сприймають своє життя як недостатньо насичене, не відчують повного задоволення від нього.

Результати математико-статистичної обробки даних засвідчили, що вони мають високий рівень статистичної значущості ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ за ϕ -критерієм Фішера). У цілому, результати дослідження свідчать про загальний низький рівень розвитку та недостатню сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. Що в свою чергу, може стати мішенню для більш детального вивчення та можливого формувального впливу в подальшому.

Таким чином, можемо підвести підсумок, що структура професійної компетентності психолога включає не лише знання, уміння і навички, а й професійний образ світу, набір професійно значущих властивостей особистості, в які імпліцитно вбудована ціннісно-сміслова система світосприйняття. У зв'язку з цим, дослідження ціннісно-сміслової сфери майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту дасть можливість більш детально зрозуміти чинники професійної перепідготовки дорослої людини, а отже й визначити психологічну готовність її до виконання своїх професійних обов'язків за новим фахом у майбутньому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи її дослідження вбачаємо у подальшій теоретичній і емпіричній розробці проблеми дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, а також, для більш точного і детального розуміння специфіки означеної проблеми, плануємо провести порівняльний аналіз особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту з майбутніми психологами, які здобувають першу базову освіту та психологами, які працюють за фахом.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Система освіти активно впливаючи на особистість, здійснює активний пошук інноваційних умов для її професійної самореалізації. Сьогодні стає все більш очевидним, що соціалізація молодого покоління здійснюється не лише в результаті цілеспрямованої психолого-педагогічної діяльності, але й під впливом різноспрямованих чинників: суспільно-економічних трансформацій у країні, зміни ціннісно-смыслових орієнтацій, соціальної диференціації в суспільстві, зниження рівня життя більшості населення, зростання безробіття, психологічних особливостей особистості.

Одне з фундаментальних завдань вищої технічної школи – сформувати в майбутніх інженерів погляд на свою майбутню професійну діяльність як єдине взаємозалежне ціле, вміння бачити й розуміти проблеми, що виникають, та шляхи їх вирішення (Кочубей А. В., 2010).

Як зазначають науковці, проблема підготовки сучасних інженерних кадрів лежить не в виключно технічній, а в психолого-педагогічній сфері. Система вищої професійної освіти повинна, перш з все, забезпечувати розвиток особистості, а вже особистість стає носієм інженерних знань (Кокарева А. М., 2012).

З урахуванням ускладнення умов конкуренції на ринку праці виникає потреба у розширенні проблеми професійної соціалізації студентів інженерних спеціальностей.

Проведений аналіз наукових праць дозволив нам запропонувати розглядати професійну соціалізацію студента як процес оволодіння соціальними навичками, професійними знаннями та вміннями, що супроводжується формуванням мотиваційно-ціннісних установок на професійну діяльність та трансформацією Я-концепції особистісної у Я-концепцію професійну.

З метою як найглибше дослідити процес професійної соціалізації студентів інженерних спеціальностей та запропонувати своє наукове бачення цієї проблеми, ми розробили її структуру, яка складається з факторів та компонентів з показниками.

На основі аналізу наукової літератури з проблем соціалізації та професійної соціалізації, ми виокремили дві групи факторів: зовнішні та внутрішньоособистісні.

До зовнішніх відносяться інститути соціалізації особистості студента: вищий навчальний заклад, навчальні установи до вступу до ВНЗ, сім'я, найближчі круги спілкування (друзі, знайомі, родичі), Інтернет-мережа, засоби масової інформації.

До внутрішньо особистісних факторів ми віднесли: мотиваційна сфера особистості студента, готовність до навчання та професійної діяльності (в залежності від етапу навчання), соціально-психологічні якості студента та інтелектуальні якості.

Ми вважаємо, що саме ці фактори здійснюють найбільший вплив на процес професійної соціалізації.

На основі нашого визначення професійної соціалізації та факторів, що на неї впливають, ми виділили три компоненти професійної соціалізації, які потребують подальшого дослідження. Це соціально-адаптивний, мотиваційно-ціннісний та професійно-рефлексивний компоненти. Кожний компонент характеризують певні показники, які ми вважаємо потрібне дослідити за допомогою психологічних та педагогічних методів.

До соціально-адаптивного компоненту ми віднесли такі показники: адаптаційний потенціал особистості, комунікативні якості, вольові якості, відповідальність, конкурентоздатність особистості, соціальний інтелект та емоційні властивості особистості студента.

До мотиваційно-ціннісного компоненту ми віднесли: мотивацію до професійної діяльності, мотивацію досягнення успіху, ціннісні орієнтації у професійній діяльності, прагнення до професійного саморозвитку.

Професійно-рефлексивний компонент характеризують такі показники: задоволеність від якості навчального процесу, характер взаємодії студента з однокласниками та викладачами, рівень професійної ідентифікації майбутнього інженера, уявлення про майбутню професійну діяльність, здатність до самоорганізації.

Для подальшого дослідження та сприяння розвитку успішної професійної соціалізації ми будемо пропонувати реалізацію певних психолого-педагогічних умов за для цього.

Для того, щоб охарактеризувати успішну професійну соціалізацію, ми пропонуємо виділити декілька рівнів сформованості кожного компоненту. Отже, на основі компонентів та показників обґрунтовано рівні їх сформованості: високий, середній, низький. Кожен з рівнів передбачає наявність усіх показників на відповідному рівні. Таким чином, ми будемо вважати професійну соціалізацію студентів інженерних спеціальностей успішною, за умов сформованості усіх компонентів на високому та достатньому рівнях.

Отже, на основі визначеної нами структури, ми вважаємо за потрібне розробити модель формування професійної соціалізації, яка буде містити шляхи, напрями, форми та етапи здійснення цього.

Р. М. Мойсєнко

Маріупольський державний університет, м.Маріуполь

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Процес підготовки компетентного фахівця є однією з головних проблем професійної педагогіки. У сучасній педагогіці – професіонала актуальними завданнями сьогодні є така підготовка, результатом якої виступає здатність легко адаптуватися до змін у житті, розвивати власну компетентність. Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець зі сформованим високим рівнем професійної компетентності буде мати можливість більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ділове спілкування, самовдосконалюватися протягом усього життя.

В останні роки спостерігаються суперечності між соціальним замовленням, пов'язаним з особистісно-професійною підготовкою фахівця до професійної діяльності, та усталеною практикою, що має репродуктивний характер виконання професійних функцій, і вимагає принципової перебудови психологічної структури педагогічної діяльності педагогів та викладачів вищої школи. Це обумовлено і такими причинами, як: зниження психологічної безпеки інформаційного середовища, недостатньою особистісною включеністю педагога у процес освіти, низьким рівнем толерантності суб'єктів освітнього процесу, зростанням труднощів соціально-психологічної адаптації школярів та молодих фахівців до умов навчального закладу, збільшення частоти виникнення психосоматичних захворювань тощо.

Природним генетичним прообразом компетентного підходу вважаються ідеї загального й особистісного розвитку (Брамс О.Г., 2005). Компетентність розглядають як специфічну здатність особистості ефективно розв'язувати типові проблеми, її готовність діяти адекватно у відповідних ситуаціях, але вона не зводиться лише до накопичення досвіду у певній вузькоспеціальній сфері. Тому сучасні дослідники виділяють вищий рівень компетентності, що характеризується наявністю ініціативи, творчих, організаційних та рефлексійних умінь, загальним інтелектуальним розвитком (Коломинський Н.Л., 1992), поєднання психічних якостей та психічних станів (Маркова А.К., 1996).

У якості можливого варіанту розв'язання психологічних проблем освіти останнім часом розглядається формування психологічної компетентності педагога. Психологічна компетентність (за Альтманом І.) є важливим фактором становлення «ідентичності

середовища», що стосовно до педагогічної діяльності – ідентичності з професійним співтовариством.

Учені (Ісаєв Є.І., Кулюткін Ю.М., Орлов О.Б.) встановили вплив психологічної компетентності на ефективність педагогічної діяльності, попередження педагогічних деформацій та психологічних бар'єрів у педагогічній практиці (Щербакова Т.М.), підвищення струсостійкості особистості (Водоп'янов М.Є.). Психологічна компетентність як акмеологічна характеристика вчителя забезпечує конструктивне рішення завдань професійної діяльності, спілкування та саморозвитку завдяки реалізації гностичної, селективної, рефлексивної, проєктивної та преобразуючої функцій (Щербакова Т.М., 2006).

Педагогічну компетентність педагога поєднують з педагогічною взаємодією та педагогічним спілкуванням, але вона має високу професійну значущість тільки у поєднанні з гуманістичними цінностями та педагогічною спрямованістю особистості.

Таким чином, формування психологічної компетентності сучасного педагога необхідно здійснювати не етапі професійного навчання у вищій школі. Оптимальними умовами для цього може бути включення студентів у розвивальні ситуації та активуюче середовище, психокорекція поведінки, самоаналіз та самооцінка своєї діяльності. Забезпечення названих умов досягається різними психолого-педагогічними технологіями, які включають елементи соціально-психологічного тренінгу, ігрових методів навчання, техніки людських стосунків, спілкування та інші прийоми саморозвитку особистості.

В.Ф. Моргун

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛА

Толерантність (від лат. *tolerantia* – 1) стійкість, витривалість; 2) терпимість; 3) допуск, допустиме відхилення від норми) – у загальному значенні ослаблення чи відсутність можливості реакції на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності суспільств, особливо тих, які не є гомогенними ні у релігійному, ні в етнічному, ні в інших соціальних вимірах.

Цінні поради щодо засобів подолання інтолерантності на шляху до толерантності як витривалості, поблажливості, прийняття (Павленко В.М., Мельничук М.М., 2014) знаходимо у німецького фахівця із психології менеджменту Бодо Шефера, адже «любів – це найсильніша і наймудріша влада у Всесвіті». У своєму бестселері «Закопи переможців» (Шефер Б., 2006) він пропонує 24 золотих правила толерантності як місцевства «давати людям саме те, що вони потребують». Скориставшись інваріантами структури багатовимірної особистості (Моргун В.Ф., 1992) спробуємо систематизувати список правил.

Так, інваріант просторово-часових орієнтацій задає розгортку взаємодії у транспективі часу: *попередня установка на толерантність, зустріч, взаємодія, післядія*.

Інваріант потребо-вольових переживань групує поради щодо *толерантності як заохочення до конструктивної співпраці*, в якій враховується й інваріант рівнів опанування досвідом (від навчання до творчості) та *толерантності для подолання негативних станів і стосунків*.

Отже, взявши послідовність правил толерантності (за Шефером; його нумерацію подано в кінці правил у дужках), переструктуруємо її в «Систему правил толерантності

на основі багатовимірної структури особистості» (за Б. Шефером, у модифікації В. Моргуна; нова нумерація розташована попереду правил).

Попередня установка на толерантність до іншої людини (правила 1-3). 1. Завжди звертайтеся до благородних почуттів і мотивів людей. Кожному приємно, коли його вважають порядним і чесним. Якщо ви бажаєте, щоб людина змінилася на краще, обходьтеся з нею так, як наче вона вже володіє хорошими якостями. У цьому випадку вона буде докладати всіх зусиль, аби не розчарувати вас (5). 2. Спробуйте все оцінювати з точки зору іншого чоловіка. Індійці говорять у таких випадках: «Пройди милію в мокасінах друга». Постійно аналізуйте, чим пояснюється його поведінка. Все зрозуміти – це значить все пробачити (14). 3. Учність дивитися на світ очима іншої людини. Частіше запитуйте себе: «Чого їй насправді хочеться? Чим я можу їй допомогти?» (21).

Толерантність у взаминах із людьми (правила 4-20).

Зустріч (правила 4-10). 4. Посміхайтесь. Ніхто так не потребує вашої посмішки, як людина, якій у даний момент зовсім не хочеться посміхатися (19). 5. Звертайтеся до людини, називаючи її тільки повним ім'ям. Це ознака поваги до неї. Кожному більше подобається чути своє повне ім'я, ніж скорочене, ще гірше прізвисько (20). (Це правило, слід зауважити, не розповсюджується на близьких людей, що, навпаки, можуть образитися на «офіційне» звернення повним ім'ям і оцінювати його як певне відчуження. – В.М.). 6. Не скупіться на компліменти оточуючим (24). 7. Частіше робіть подарунки, навіть без усякого приводу. Виявіть творчий підхід, аби принести людям радість. Чим різноманітніші ваші подарунки, тим більше людина буде впевнена, що ви думаете про неї (6). 8. Говоріть якомога менше. Дайте іншим шанс висловитися і будьте уважним слухачем (11). 9. Не перебивайте тих, хто говорить, навіть тоді, коли вам здається, що вони не праві. Вони все одно не будуть вас слухати, поки не висловляться до кінця (13). 10. Уважно спостерігайте за людьми. У цьому випадку ви скоріше помітите їх добрі справи, тоді ваша похвала виявиться обґрунтованою й не буде виглядати як лестощі (4).

Толерантність як заохочення до конструктивної співпраці (правила 11-14). 11. Виявляйте ширший інтерес до людей. Вчиняйте у відповідності до девізу: цікавтеся людьми – замість того, аби викликати інтерес у них. Демонструйте свою готовність допомогти людям (18). 12. Пропонуйте – замість того, щоби видавати накази. Таким чином ви зможете налагодити співпрацю, не провокуючи спротиву (9). 13. Переконайте людину повірити, що ідея належить їй. Якщо ідея хороша, то не має значення, хто висловив її першим. Кожному хочеться відчувати, що він діє за власним розумінням. Море головніше будь-якого джерела, тому що знаходиться нижче нього (12). 14. Дайте людині відчувати власну значущість. Замість того, щоби виставляти ваші сильні сторони, визнайте свої слабкості. Якщо ви хочете нажити собі ворогів, демонструйте їм свою перевагу. Якщо ж ви хочете отримати друзів, то визнайте перевагу за ними (7).

Толерантність з метою профілактики негативних станів і стосунків (правила 15-20). 15. Із розумінням ставтеся до того, що час від часу оточуючі можуть бути роздратовані. Сердитість дуже часто сигналізує про те, що людині потрібні допомога і увага. Виявіть до неї співчуття. Людина потребує його (10). 16. Давайте людям завжди можливість зберегти своє обличчя. Ніколи нікого не принижуйте і не висміюйте. Не надавайте надто великого значення чужим помилкам (2). 17. Якомога менше критикуйте людей. Критика повинна стосуватися вчинків людини, але не її самої. Всіляко показуйте, що ви ставитеся до неї по-доброму і бажаєте їй допомогти. Ніколи нікого не критикуйте у письмовому вигляді (6). 18. Якщо вам заперечують, стримайте свої емоції. Спочатку вислухайте людину. Знайдіть у її висловах моменти, по яких ви дотримуетесь однакової думки. Будьте самокритичні. Пообіцяйте людині подумати над тим, що вона сказала, і подякуйте їй (17). 19. Ніколи не намагайтеся довести свою правоту. Навіть якщо ви розумніші, не показуйте цього. Погодьтеся, що ви, можливо, помиляєтеся. Це зразу позбавляє ґрунту будь-яку суперечку (15). 20. Умійте пробачати. Не будьте злопам'ятні (23).

Толерантність післядії (правила 21-24). 21. Якщо ви допустили помилку – вибачитися. Якщо ви очікуєте нарікання від когось, випередіть його і самі визнайте власну провину (8). 22. Позаочі говоріть про людей тільки хороше. Якщо ви не знаходите нічого позитивного в людині, краще промовчіть (3). 23. Постарайтеся, щоб після бесіди з вами (в тому числі й по телефону) у людини покращилися настрої і відношення до себе, потім до вашого закладу (організації, підприємства) і, нарешті, до вас особисто (22). 24. Підтримуйте і схвалюйте людей за кожною нагодою. Відгукуйтеся з похвалою про їх успіхи, навіть незначні. Похвала подібна до променів Сонця. Без неї людина не може рости. Похвали ніколи не буває забагато (1) [Шефер Б., 2006].

Шефер застерігає проти використання цих правил з метою маніпуляції, навіювання чи зомбування оточуючих. Водночас, дотримання «золотих правил» не передбачає, що ви повинні обов'язково відчувати любов до всіх людей. В основі цих правил лежить перш за все терпиме ставлення до них як важлива умова привабливості сторін для успішного функціонування, співпраці та інвестицій.

Див. докладніше у працях автора: Моргун В.Ф. Багатомірна толерантність особистості та її межі: замість післямови / В.Ф. Моргун // Павленко В.М., Мельничук М.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. – Полтава: ФОП Мирон І.А., 2014. – С. 224-234.

Моргун В.Ф. Психологія багатомірної толерантності особистості та її межі / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. Науковий фах. журн. з психології. – К.-Полтава, 2015. – № 1. – С. 143-161.

А.А. Московченко

Полтавський університет економіки і торгівлі

ДОСЛІДЖЕННЯ СКЛАДОВИХ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

У XXI столітті швидко зростає потреба у висококваліфікованих, освічених кадрах, які б відкрили нове бачення на систему управління. Проблема ефективності професійної підготовки студентів до майбутньої управлінської діяльності у сучасних умовах зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між: вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців і їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня.

Проблема розвитку управлінських якостей студентів висвітлена в роботах О.Г.Асмолова, М.Й.Боришевського, Л.Ф.Бурлачука, О.І.Власової, А.О.Деркача, В.М.Дюкова, В.П.Казміренка, Л.В. Кондрашової, Л.А.Кияшко, Н.Ю.Максимової, Л.Е.Орбан, Л.В.Сохань. Попри посилену дослідницьку увагу до даної проблеми, окремі її аспекти і досі вивчено недостатньо. Зокрема, дотепер немає чіткого визначення критеріїв розвитку креативної складової особистісних якостей майбутніх менеджерів, експериментально не вивчались динаміка цих компонентів у ході набуття професійного досвіду та зв'язок креативної складової з комунікативними та управлінськими якостями менеджерів.

Емпіричне дослідження взаємних зв'язків креативної складової з комунікативними та управлінськими якостями менеджерів здійснювалося на базі групи зі 120 студентів-управлінців. Переважаючими для групи досліджуваних був середній та вищий за середній рівні сформованості комунікативних здібностей, відповідно у 13,4% та 35% досліджуваних. Низький рівень комунікативних здібностей та рівень нижче середнього мають відповідно 11,1% та 8,9% досліджуваних. При цьому середній рівень розвитку організаторських здібностей у даній групі студентів мають 20% осіб; низький рівень та рівень нижче середнього мають відповідно 6,7% та 13,3% осіб, а високий і вище середнього відповідно 26,7% та 33,3% осіб. Високий рівень креативності встановлено у 13,3% осіб, середній – у 33,3%, нижче середнього – у 35%, низький – у 18,4% досліджуваних.

Тобто, досліджувані студенти-управлінці переважно характеризуються достатньо сформованими комунікативними уміннями та здібностями, їм вдається успішно спілкуватися з іншими людьми. При цьому, досліджувані також характеризуються орієнтованістю на підвищений рівень організаторських здібностей. Це свідчить про те, що студенти можуть достатньо успішно організовувати діяльність інших людей під час взаємодії та міжособистісного спілкування. Проте, за результатами нашого дослідження встановлено, що досліджуванам студентам-менеджерам переважно властивий дещо знижений рівень креативності.

Отже, вагомим компонентом професійної підготовки студентів-менеджерів виступає сформованість їх комунікативних та організаторських здібностей, уміння успішно взаємодіяти з іншими людьми. За результатами проведеного нами емпіричного дослідження визначено, що студенти-менеджери переважно характеризуються вираженими уміннями взаємодіяти з іншими людьми, організовувати їх до виконання діяльності.

О.П. Нікітіна

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ З ПСИХОЛОГІЇ ГРОШЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Практичний психолог – одна з найбільш затребуваних професій ХХІ століття. Означене віддзеркалює сучасне положення психології, а саме – визначну необхідність використання психологічних знань у політиці і в економіці, в освіті та у виробництві, у соціальній та в особистій сферах. Сьогодні психологія охоплює практично всі сфери життєдіяльності людини, а самі практичні психологи працюють в різних професійних сферах від державних освітніх установ до різних галузей бізнесу. Серед труднощів, з якими зіштовхуються майбутні практичні психологи на шляху “входження у професію”, на перший план виступають проблеми, пов’язані з професійною підготовкою (Богданова О.В., 2001). Таке положення може бути покращене шляхом перегляду навчальних програм підготовки практичних психологів. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” (від 01.07.2014 № 1556-VII), державна політика у сфері вищої освіти має ґрунтуватися на принципі міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень національної вищої школи. Відтак, введення до навчальних програм закордонних студентських стажувань може збагатити професійну базу знань та вмій майбутніх практичних психологів та, відповідно, збільшити засади вибудовування професійного шляху. Поряд з цим, навчальний процес у ВНЗ має відбуватись із використанням інноваційних педагогічних технологій, а його зміст насичуватись здобутками новітніх психологічних досліджень. Так, доцільно включати до курсу підготовки практичних психологів з інноваційних технологій у прикладній психології навчальні тренінги з психології грошей.

Гроші – атрибут життя сучасної людини. Вони проходять червоною ниткою крізь систему її відношень, і вивчення психологічних особливостей її ставлення до грошей дозволяє унаочнити картину всіх інших компонентів цієї системи (Нікітіна О.П., Хомуленко Т.Б., 2013). Наголосимо, що фінансовий успіх має сприйматися людиною як одна зі складових загального успіху (Хілл Н., 2012), оскільки у іншому випадку мова може йти про різні ступені прояву “грошового божевілля” (Goldberg H., Lewis R. E., 2013), при якому гроші постають у якості “наркотику” (мається на увазі метафоричне розширення значення цього слова для пояснення грошової мотивації) (Lea S. E. G., Webley P., 2006). Гроші можуть прискорювати формування соціально розвинутої особистості – такої, яка розуміє свої головні потреби і інтереси (Москаленко В.В., 2005), а можуть бути “замінником” Іншого у системі Я-Інший, на якій будується буття людини як соціальної істоти. Вони можуть використовуватись для задоволення потреби у

коханні, безпеці, щасті тощо (Furnham A., Argyle M., 2013). Вищезокреслене може бути відображене у тематиці навчальних тренінгів: “Двоїста сутність грошей”, “Гроші та повсякденне життя”, “Гроші та праця”, “Гроші та сімейні взаємини”, “Гроші та Я” тощо. Самі навчальні тренінги мають будуватися на принципах максимальної активності учасників, орієнтації на майбутню професійну діяльність, балансу теорії та практики, відкритості, вибору тощо. Основній частині тренінгу має передувати вступна, що має на меті створити сприятливу психологічну атмосферу та налаштувати студентів-практичних психологів на роботу. Ця частина має не менше значення, ніж основна, оскільки гроші – одна з найбільших тем-табу і її обговорення може викликати сильний комплекс переживань. Поряд з іншими, на основному етапі варто використовувати вправи з елементами арт-терапії, які дозволять студентам давати вихід своїм почуттям, краще осягнути свої можливості і навколишню дійсність. На заключному етапі, підводячи підсумки щодо результатів роботи, доцільно використовувати вправи на рефлексію, оскільки саме від рефлексивної діяльності значною мірою залежатиме результат навчального тренінгу.

A. E. Nikolaenko, D. V. Surhai, O. S. Shukalova

Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, Kharkov

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE IDEAL TEACHER AND PRACTICE OF PROFESSIONAL'S SUCCESSFUL FUNCTIONING

In the conditions of the developed society as well as social-scientific and technical progress, the role of the teacher is constantly increasing in our country as the tutor of rising generations who is training schoolchildren for life and work. Thus, the basic requirement to the teacher in new conditions is the utmost refusal of stereotypes and a professional desire to improve. This problem has evoked lots of discussion by such well-known international psychologists as Erving Goffman, Jean Pierre, Bern Eric, Granville Stanley Hall; and national professionals such as Bozhovich L.I., Basses M.J., Lazursky A.F., Smirnov A.A. Professional suitability is a part of "person-profession" metasystem ("person-activity", "subject-object") in which the personal characteristics which an expert gets during professional activities (along with qualities of working capacity, reliability, readiness for work are shown, etc.), and activities which are reflected in maintenance, means and conditions' structural and functional features of an organism and mentality of the person (for example, ergonomic properties of technics, a workplace, preparation system, etc.).

Here professional suitability of the person will be considered as its specific quality. In this thesis, we will consider some questions of increasing efficiency of teacher's psychological preparation which plays a key role in the general system of psychological-pedagogical education. Psychological preparation helps students to develop initial conceptual base which will allow them to solve diverse pedagogical problems in the future. Importance of psychological preparation of the teacher is defined by the essence of the pedagogical activity, which is centered on all-inclusive development of schoolchildren personalities.

Psychologists define the following qualities of teacher's subjectivism: 1) psychophysiological properties of the subject, 2) abilities; 3) orientation and other personal qualities; 4) professional-pedagogical and subject knowledge and abilities. One of basic pedagogical ideas insists that the intelligence is perfected by intelligence, character is brought up by character, the person is formed by the person. In this case, the bright, not ordinary, interesting person of the teacher acts as the major condition and means of success achievement in educational activities. A main requirement to the professional teachers is clearness of their social-professional positions in which they express themselves as the subject of pedagogical activities.

Considering professionally significant qualities of the teacher, we need to match them with two levels of pedagogical abilities: projective and reflective-perceptive. Due to the research carried out by L.V.Mitina, over fifty personal properties of the teacher have been

chosen. Have a look at the list of these qualities: – politeness, – thoughtfulness, – strictness, – impressionability, – good breeding, – attentiveness, – endurance and self-control, – flexibility of behaviour, – civilisation, – humanity, – efficiency, – discipline, – kindness, – conscientiousness, – goodwill, – ideological conviction, – initiative, – sincerity, – collectivism, – political consciousness, – observation, – persistence, – critical thinking, – logic, – love to children, – responsibility, – responsiveness, – organisation, – sociability, – decency, – patriotism, – truthfulness, – pedagogical erudition, – foresight, – adherence to principles, – independence, – self-criticism, – modesty, – justice, – ingenuity, – boldness, – aspiration to self-improvement, – tactfulness, – innovation, – self-respect, – keenness, – emotionality.

This general list of properties makes a psychological portrait of the ideal teacher. Its core is actual personal qualities – orientation, level claim, self-estimation, "I" image. As in pedagogical activities any personal characteristics can be significant, it is possible to accept practically any mental qualities: type of the higher nervous activity and dynamic characteristics, orientation of the teacher to processes or results of work, productivity, abilities, as well as external signs and relations. Transfer can be continued practically without restrictions. In school practice, it is possible to use all the above-mentioned approaches to style definition: each of them adds its share of individual characteristics of the teacher, and their combination allows to reveal originality of each exact teacher in a better way. However, when defining a style of activity, creative individuality can be defined only as a type of the teacher possessing creative potential, creative insight, unlike those teachers who pay much attention to reproductive character of activity. Such type definition does not reveal the essence of creative individuality, though allows the teacher to think of perfection and improvement of professional indicators.

S. S. Nikonenko

Kryvyi Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih

NON-VERBAL BEHAVIOR: PROBLEMS OF THE INTERPRETATION

Large volumes of information a person passes not only through language and speech, but also with gestures, facial expression, tone of voice, body position. Even the distance between interlocutors during the conversation can carry some information about interpersonal attitudes, people's mood, their wish to communicate, or general information about their social status. Such signals have the elements of non-verbal behavior. It is believed that information sharing occurs through verbal means only by 7%, by means of sound by 38% and by non-verbal means by 55% (Пиз А. Язык телодвижений, 2003).

The feature of non-verbal language is that its manifestation is provided by impulses of our subconscious. The lack of opportunity to simulate such manifests on a conscious level, allows trusting such signals much more than a common human speech. However, the great problem of interpretation of such signals is their multiple meanings. Very often a person's behavior can have lack of subconscious variations, but be caused by environmental factors (temperature, dustiness, physiological needs, etc). Moreover, non-verbal signals can carry different meanings depending on the person's nationality.

In Kriviy Rig Pedagogical Institute in September-March 2014-2015 was carried out the study of non-verbal signals, their deciphering and influence on information's perception enhancing. The total sample consisted of 26 people – students of Faculty of Foreign Language (late adolescence, at E. Erikson). The study was taken in several stages:

– during first stage scientific literature was processed, research methods were chosen, and hidden observation with the fixation of students' non-verbal signals were in progress during the lectures and practical seminars to identify and decode the most common gestures among the given sample;

– during second stage (after the information processing) a survey among the students was held, which had to show their level of agreement with interpretation of their non-verbal signals.

For the validation of the information was held ANOVA (Analysis of Variance) for a

single factor.

The rule was to limit oneself only with gestures, which expressly or by implication indicate the students' interest in receipt of new information.

Among the most common signals presence or absence of interest were highlighted some statements that were included in the anonymous questionnaire:

S1 – You prop up your head with your hand, when you get bored listening to some information.

S2 – You tap the teeth with your finger (fingers), when you want to focus on something.

S3 – You hold your head so that your hair veils the face, when you don't want to communicate with someone or don't want to listen to him.

S4 – You cross your arms, wanting “to close” of the interlocutor or information given by him.

S5 – You nod your head unconsciously in agreement with the statement of interlocutor.

S6 – You scratch your ear/play earring/cover your ear with your hand, when the information aren't interesting for you.

S7 – You lean forward, when you want to hear the information of the interlocutor better.

	Points of statement replies												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
S1	3	4	3	3	5	3	3	5	3	2	5	4	1
S2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
S3	2	1	1	1	1	2	5	4	1	2	1	2	2
S4	1	2	2	1	3	1	5	5	1	4	1	1	2
S5	5	5	3	3	5	4	5	5	3	5	3	3	5
S6	2	1	2	3	1	2	2	5	1	3	4	2	1
S7	3	2	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3

The table represents the degree of agreement of thirteen respondents (according to five point scale) with the statements given above (the statements 2 and 5 aren't taken into account during the analysis). General view on the table can help to make a preliminary conclusion that non-verbal gestures aren't sufficiently reliable way of obtaining the information about the students' interest: the signals of interest often coincide while the lack of interest is hardly been reflected in gestures.

ANOVA allows putting forward four hypotheses (Клепикова Н.М. Математические методы в психологии, 2012):

Set A: H0 (A): Differences in the interpretation of non-verbal gestures are no more expressed than differences, which are provided by random causes.

H1 (A): Differences in the interpretation of non-verbal gestures are more expressed than differences, which are provided by random causes.

Set B: H0 (B): Individual differences between the respondents are no more expressed than differences, which are provided by random causes.

H1 (B): Individual differences between the respondents are more expressed than differences, which are provided by random causes.

Calculation of critical values for the table given above with help of Mathcad and Microsoft Excel software indicates that the actual value ($F_{act} = 11,07$) and the value, which is provided by differences between respondents ($F_{resp} = 2,717$), are higher than those of the actual critical value and the critical value, which is provided by differences between respondents, with two levels of freedom:

$$F_{cr.act}(4,48) = \begin{cases} 2,515(p = 0,05) \\ 3,827(p = 0,01) \end{cases}$$

$$F_{cr.resp}(12,48) = \begin{cases} 1,906(p = 0,05) \\ 2,476(p = 0,01) \end{cases}$$

Hence, is accepted the alternative hypothesis at №1: “Individual differences between the respondents are more expressed than differences, which are provided by random causes”. Indeed, we may agree with the analysis that gestures are not a reliable source of information about the behavior of individual. Moreover, non-verbal characteristics may differ for different people; therefore it is necessary to study the man with help of other methods for accurate interpretation of human behavior.

Л.А. Носко

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ЗДАТНІСТЬ ДО РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ

Психічна активність людини неможлива поза рефлексією, здатність до рефлексії стає одним з найважливіших суб'єктних атрибутів людини, а здібність до рефлексії стає однією з найважливіших професійно важливих якостей особистості, професійна діяльність якої включає у свою структуру рефлексію (наприклад, психологічна, педагогічна, управлінська діяльність тощо). Здібність до рефлексії (або рефлексивність) має індивідуальну міру вираженості, континуальність і варіативність. Такий підхід до дослідження рефлексії як особливої психічної реальності уможливило структурувати її, що дозволяє застосовувати арсенал психодіагностичних методів та отримувати емпіричні дані для подальшого наукового узагальнення. Крім того, для побудови цілісної психологічної теорії рефлексії, вважаємо за необхідне виокремити параметри дослідження рефлексії у різних психологічних підходах.

За допомогою рефлексії людина виходить за межі природного спонукання. Рефлектуючи, вона порівнює таке спонукання не тільки з засобами його задоволення, але і ці засоби, а також і самі спонукання як один з одним, так і з цілями свого існування. Коли ж рефлексія закінчена, вона або віддається задоволенню спонукання, або зупиняє задоволення і відмовляється від нього.

Здатність до рефлексії можна розуміти як уміння реконструювати й аналізувати план побудови власної чи чужої думки; як уміння виділяти у цьому плані його склад і структуру, а потім об'єктивувати їх, опрацьовувати відповідно поставлених цілей.

Рефлексивність виступає як мета-здатність, що входить до когнітивної підструктури психіки, виконуючи регулятивну функцію для всієї системи, а рефлексивні процеси – як «процеси третього порядку» (вважаючи процесами першого порядку когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні, а другого порядку – синтетичні та регулятивні). Рефлексія являє собою найвищий за рівнем інтегрованості процес; вона одночасно є способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність й адаптивність особистості.

У цьому підході рефлексія є синтетичною психічною реальністю, яка є одночасно процесом, властивістю і станом. Рефлексія – це одночасно і властивість, унікально притаманна лише людині, і стан усвідомлення чогось, і процес репрезентації психіки свого власного змісту.

Рефлексія є необхідною умовою продуктивності процесу спільно розподіленої мисленнєвої діяльності. Звернення до досвіду і результатів, отриманих іншими людьми, необхідно для досягнення об'єктивності оцінки результатів, отриманих у власному досвіді. Людина не просто присвоює знайдене, а тому уже соціально апробоване вирішення проблем, а сам стає творцем нового оригінального продукту. Природньо, у таких випадках людина потребує соціальної апробації отриманих нею результатів, психологічно приймаючої форму звернення до іншої людини з метою верифікації результатів. Таким чином, повноцінний акт продуктивного мислення вимагає рефлексії як адекватної самооцінки результатів з позиції іншої людини.

Рефлексія виступає однією з головних характеристик творчості. Людина стає для самої себе об'єктом управління, з чого випливає, що рефлексія як «дзеркало», що відображає всі зміни, що відбуваються у ньому, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання.

Наявність рефлексії дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення (зв'язок із саморегуляцією мислення); дозволяє оцінювати не тільки істинність думок, а й їх логічну правильність; рефлексія дозволяє знайти вирішення завдань, які без її застосування рішенням не піддаються.

На сучасному етапі розвитку педагогічних і психологічних наук багато уваги приділяється рефлексії. Розвиток рефлексії необхідно починати з самих перших кроків формування професійних якостей, тому по відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координуючий, організуючий та інтегруючий початок. Ступінь її сформованості проявляється у тому, наскільки суб'єкт діяльності є у змозі скоординувати та інтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності.

Стан рефлексування – на протигагу практично всім іншим психічним станам – принципово не має власного змісту. Однак це форма, яка безпосередньо пов'язана з механізмом усвідомлення: саме тому рефлексія – форма, що сама стає змістом; таким змістом і виступає усвідомлення, презентування свого «внутрішнього світу» собі ж самому.

Найбільш загальними способами процесу рефлексії є вираження впевненості, припущення, сумнівів, питань. При цьому всі види рефлексії активізуються за умови створення установки спостерігати й аналізувати власне пізнання, поведінку і розуміння цієї поведінки іншими.

Рефлексія власної діяльності суб'єкта розглядається у трьох основних формах залежності від функцій, які вона виконує у часі: ситуативна, ретроспективна і перспективна рефлексія.

У плані регуляції діяльності рефлексія виступає як системний механізм, представлений як мета-процес, мета-якість та мета-стан, що виконує інтегруючу і диференціюючу функції.

Інтегруюча функція рефлексії розкривається у співорганізації інших процесів, що регулюють діяльність, що стоять на нижчих щаблях ієрархії, інтеграції інших якостей особистості у цілісні синтети.

Диференціююча функція рефлексії забезпечує можливість людської психіки виділяти у собі самій певні властивості і репрезентувати їх як «власні», якісно специфічні.

Рефлексія може бути професійно важливою якістю діяльності, дозволяючи усвідомлено породжувати, розвивати у собі так звані «сильні» якості та інгібувати прояви «небажаних» для себе властивостей, тим самим формуючи неповторний і своєрідний індивідуальний стиль діяльності.

О.Є.Остапчук

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ АВТОРСЬКОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Посилення ролі самостійності і суб'єктності індивіда в сучасному світі вимагає укріплення загальнокультурного фундаменту освіти, розвитку вмінь мобілізувати свій особистісний потенціал для розв'язання різного роду соціальних, екологічних та інших проблем, а також морально-доцільного перетворення дійсності. Потрібна людина, яка не буде очікувати інструкцій, а вступить у життя з вже сформованими творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом.

В педагогічній діяльності, як це не парадоксально, все залежить від учителя – від його здатності наділяти смислами і надавати цінності культурі, яка стала частиною його суб'єктивної реальності. Всі ці надпредметні, суб'єктивно-творчі аспекти педагогічної діяльності, залежність її процесу і результату від суб'єктивної авторської позиції учителя дозволяє говорити про аналогії, близькість педагогічної творчості до мистецтва. Саме тому, що суть діяльності педагога полягає у наданні власної суб'єктивності, ментальності досліджуваному об'єкту культури, діям і переживанням тих, хто їх вивчає, система його діяльності не може тиражуватися, а досвід, як справедливо підкреслив К.Д.Ушинський, – передаватися іншим виконавцям. Враховуючи це, необхідно було авторська інтерпретація методик і технологій освітньої діяльності. Це висуває вимогу перетину від технократичних принципів проектування педагогічних систем, до якісно іншого типу проектування – авторського.

Суб'єктивність, за К.Марксом, протистоїть не об'єктивності, а «відчуженому буттю в людині людини». Таким відчуженим буттям (в якому втрачається особистісна опосередкованість) являється діяльність педагога, який механічно реалізує програму, який передає потрібну комусь інформацію, але не прийняту їм самим, не пережиту, не освоєну їм повною мірою. З цим і пов'язана одна із загадок педагогічної реальності, згідно якої педагог не може створити в учневі того, чим він сам, нехай і потенційно, не володіє. Важко повірити у те, що учитель із знеособленою позицією може забезпечити особистісно-розвивальну освіту. Така «освітня» діяльність будується за принципом «інженерних» логіко-системних, негуманітарних проектів, які позбавлені самого суб'єкта діяльності.

Суб'єктивні основи проектування – це педагогічна теорія, яка суб'єктивно освоєна учителем і втілена в його реальному педагогічному інструментарії. Гуманітарність педагогічної діяльності визначає її залежність від суб'єкта. Вона має під собою суб'єктивні основи, які полягають в особистості педагога. Примушувати діяти педагога слідувати якимось іншим законам марно з точки зору якості результату. Чим більше він суб'єкт, тим більше його можливості. Тому слід визнати і враховувати, що педагогічна реальність будується на авторському педагогічному світогляді.

1. Авторське проектування, на відміну від організації навчальної діяльності, передбачає, що педагог увійшов у контекст життя учня, вступив з ним у міжсуб'єктивний діалог, включив в соціально значимий проект, який надає можливості для вдосконалення вчинків тощо.

2. Авторське проектування за своєю природою особистісно орієнтоване і, тим самим, враховує і найповніше виявляє гуманітарний ресурс педагогічної дії, а значить потенціал особистості учителя-розробника як головного суб'єкта освітнього процесу. Авторське проектування дає прирість («дельту») до наукових, об'єктивних законів суб'єктивного, сучасного особистісного характеру. Саме ця «дельта» робить продукт проектування унікальним, а не універсальним (як це відбувається в сфері техніки та інженерних наук). Створюючи авторське бачення педагогічного процесу і окремої педагогічної ситуації, учитель виробляє свою позицію, переживає і усвідомлює свою включеність в контекст рішень, вибору й втручання. Авторське проектування не замінює проектування універсального педагогічного продукту (системи, технології, методики, методу), а скоріше «дорощує» його суб'єктивними, власними смислами. Саме в цьому особливість проектування в гуманітарній сфері.

Педагогічною технологією освітня реальність не проблематизується, щоб її можна було критично зрозуміти. За умов прямої дії, педагогічна практика просто стає прямим продовженням технологічних умов і вимог. У такому разі для вибору не залишається місця. «Я не можу бути вчителем, не відображаючи того, ким я є, без оприлюднення, мимоволі чи побіжно, свого ставлення до світу, свого політичного мислення. Як наслідок, одна з моїх основних турбот – зближення того, що я скажу, з тим, що роблю; того, яким я видаюся, й того, ким я є насправді» (Пауло Фрейре, 1996).

Суть ідеї авторського проектування полягає в тому, що будь-яка педагогічна теорія або напрацьована на її основі технологія ілюзорні, якщо не передбачають з самого початку відповідного носія цих ідей. Тобто, будь-яка педагогічна теорія повинна бути і теорією суб'єкта, який її реалізує. Це означає, що теорія повинна включати вимоги до цього педагога, так і в тому, що він повинен прийняти, стати прибічником її, носієм (Серіков В.В., 2004).

В процесі авторського проектування потужно розгортається рефлексивна функція учителя, яка виражається в його діях по самовиченню, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, в пошуці шляхів до особистості учня, моральних сумнівів, реалізації педагогічних задумів, роботі над собою, а також у застосуванні цієї здатності до складних умов і обставин професійного буття, пошуці і особистісній оцінці власного життєвого, в тому числі педагогічного досвіду. Рефлексія – необхідна основа професійної і в цілому життєвої творчості, яка починається з сімнівів в сутнісному і пошуці нового. Особливістю педагогічної рефлексії являється те, що учитель постійно знаходиться в стані рефлексуючого суб'єкта: на уроці, на перерві, в спілкуванні з учнями, колегами і наодинці із собою, своїми думками і почуттями. Це обумовлено специфікою педагогічної праці: учитель екзистенційно «пов'язаний» зі своєю професією, яка являється сутнісною частиною його життєдіяльності. Педагогічна рефлексія виводить учителя на рівень (щабель) індивідуальності: він розкривається в собутньому, авторському розумінні педагогічної реальності, у напрацьованні власного, суто індивідуального, унікального і неповторного способу буття в професії, свого погляду на педагогічний процес, власного обличчя, в дотриманні свого внутрішнього голосу.

Майбутній педагог повинен пройти свою власну, своєрідну професійну соціалізацію, прийти до компетентності, до особисто набутого досвіду. І така соціалізація включає в себе достатньо тривалі, в тому числі допрофесійні і позапрофесійні, періоди в різних сферах. Навчанням в педагогічному виші можна задати майбутньому учителю професійно-ціннісні орієнтири і включити у культуротворчий процес. Продуктом такої творчості являються: досвід відносин, самобутній світ, в якому своєрідно інтерпретується учбовий предмет, і, накінець, сама авторська педагогічна система учителя. Тому мета педагогічної освіти повинна бути представлена як досвід, набір компетентностей, а не лише як орієнтири в певній предметній сфері.

Н.В. Підбуцька, Ж.Б. Богдан

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Кожна людина має достатньо великий набір цілей у житті, та свою діяльність спрямовує на їх досягнення, але цей набір є індивідуальним. А ось відчувати задоволеність від життя, психологічний комфорт та взагалі бути щасливою людиною бажане бути кожен. Тобто життєва задоволеність має велике значення, але вона залежить від різних факторів: сімейне життя, професійне життя та інше. Життєва задоволеність відображає загальний психологічний стан людини, ступінь її психологічного комфорту та соціально-психологічної адаптованості.

Так, для визначення та оцінки загального психологічного стану у інженерів протягом професійного становлення було проведено дослідження, у якому приймали участь студенти НТУ «ХПІ» 6 курсу інженерних спеціальностей в кількості 45 осіб, спеціалісти – інженери з досвідом роботи до 10 років – 17 осіб, та з досвідом більше 10 років – 18 осіб. Життєву задоволеність було діагностовано за допомогою методики «Індекс життєвої задоволеності» Н.В. Паніної, що має такі показники, як інтерес до життя, послідовність у досягненні мети, узгодженість між цілями, власна позитивна оцінка, загальний фон настрою, задоволеність життям. Використовуючи математичні методи статистики достовірних відмінностей не було знайдено, але виявлена достатня

стійка тенденція із зміною життєвої задоволеності.

Згідно проведеному дослідженню за шкалою «інтерес до життя», що відображає ентузіазм та захопленість повсякденним життям, 46,7% студентів і молодих фахівців, а також 66,7% з професійним досвідом більше 10 років мають високий рівень; 31,1% майбутніх інженерів більш схильні до апатії, відсутності захопленого відношення до повсякденного життя, 22,2% студентів, 53,3% молодих інженерів та 33% з найбільшим досвідом роботи мають середній, помірний інтерес до життя.

За шкалою «послідовність у досягненні мети» 48,9% респондентів серед студентів, 73,3% серед інженерів з досвідом до 10 років та 60% серед спеціалістів з більшим стажем характеризуються як рішучі, стійкі, спрямовані на досягнення цілей; низький рівень мають 33,3% студентів, 13,3% – респонденти групи 2, що характеризує їх пасивне примирення з життєвими невдачами, покірне прийняття всього, що приносить життя.

Що стосується узгодженості між поставленими і реально досягнутими цілями, то 42,2% студентів, 66,7% та 60% фахівців переконані в тому, що вони здатні досягти найважливіших цілей; 46,7% досліджуваних студентів, 6,7% працівників з досвідом до 10 р., 13,3% – більше 10 р. вважають, що найкращі моменти їх життя залишились в минулому, що іншим людям пощастило більше, чим їм, а тому нема сенсу ставити далекі цілі. Зауважимо, що вік студентів 21-22 роки.

Результати дослідження рівня позитивної оцінки себе та власних вчинків свідчать, про те, що близько половини студентів оцінюють свої зовнішні і внутрішні якості на високому рівні, тобто мають високу самооцінку. Майже такі ж результати мають працюючі інженери. 35,6% студентів та 6,7% інженерів з досвідом більше 10 років мають низьку самооцінку, а серед спеціалістів з досвідом роботи до 10 років таких якостей не виявлено;

Щодо загального фону настрою у більшості, біля 65% спостерігається високий рівень оптимізму, задоволення від життя; низький рівень у 22,2% майбутніх інженерів, 13,3% серед тих, що працюють більше 10 років. Респонденти цієї категорії мають певну втому від «життя», відчують пригніченість та вважають, що їх «найкращі часи» вже в минулому.

У цілому, загальний індекс задоволеності життям достатньо високий, тобто у більшості студентів та працівників інженерних спеціальностей з різним досвідом спостерігається емоційний баланс, майже відсутня тривожність, присутня задоволеність ситуацією й своєю роллю у ній.

За допомогою кореляційного аналізу виявлений достовірний взаємозв'язок на рівні 0,05 ($r=0,275$) між задоволеністю обраною професією та інтересом до життя, також між задоволеністю професійним вибором та послідовністю у досягненні мети ($r=0,236$). Це свідчить про те, що задоволеність життям безумовно залежить від реалізації у професійній діяльності.

Таким чином, в цілому більшість інженерів задоволені життям на відміну від студентів технічних спеціальностей, що напевно може бути пов'язано із тривогою перед майбутнім працевлаштуванням та відповідно самореалізації у житті.

А.В.Поденко

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

ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОРГАНІЗАТОРА В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема організаторських здібностей є одночасно і актуально новою, і такою, що відрізняється традиційністю. Сучасне суспільство ставить особливі вимоги, з одного боку, до якості менеджменту різних сфер діяльності, а з іншого боку, – до якостей та здатностей особистості, яка бере участь у цих діяльностях. Тому різноманітні напрямки науки намагаються запропонувати різні погляди на організаторську діяльність та формування здібностей до неї (В. В. Давидов, Л. М. Карамушка, А. Д. Карнишев, Р. Л.

Кричевський, Е. С. Кузьмін, В. С. Лазарєв, І.С. Мангутов, В. Ф. Рубахін, А. Л. Свенцицький, Л.І. Уманський, А. В. Філіпов, А. У. Хараш, Р. Х. Шакуров, Ю. М. Швалб та ін.).

Поняття “організаторські здібності” є комплексним, воно включає сукупність окремих здібностей, кожна з яких є самостійним психологічним утворенням. Організаторські здібності є комплексом індивідуально-психологічних якостей людини та обумовлюють успішне оволодіння нею організаційною діяльністю. В характеристиці людини з високим рівнем організаторських здібностей в якості переважаючої виділяють здатність лідирувати в організації процесу. Саме тому, особливо в психології, організаторські здібності розглядаються переважно в контексті досліджень феномену лідерства.

Особливої актуальності проблема вивчення та розвитку організаторських здібностей набуває в період старшого шкільного віку. В юнацькі роки людина прагне до самовизначення як особистість і як суб’єкт діяльності. Пошук професії – найважливіша проблема юнацтва. В юності деяка частина молоді починає прагнути до лідерства як майбутньої діяльності. Ця категорія людей прагне навчитися впливати на інших, з цією метою вивчаючи соціальні процеси та свідомо рефлексуючи на них. Саме з цією категорією людей пов’язують розвиток та застосування організаторських здібностей.

Мета – визначити вікові особливості взаємозв’язку організаторських здібностей з особистісними характеристиками у старшокласників.

За результатами експертного опитування (за параметрами Л. І. Уманського) було виявлено, що 20% старшокласників мають слабо виражені організаторські здібності. Більшість, що становить 68,57%, мають середній рівень розвитку здібностей до організаторської діяльності (високі показники відмічаються лише за деякими ознаками). Серед досліджуваної групи 11% учнів мають високий рівень прояву організаторських здібностей за всіма ознаками. Такий розподіл можна пояснити обмеженістю ситуацій шкільного життя, де старшокласники мали б можливість проявити свій організаторський потенціал, а також тому, що індивідуальний стиль поведінки знаходиться в процесі становлення. Достатня кількість учнів старшого шкільного віку проявляють високі показники за деякими ознаками організаторських здібностей, що дає змогу спиратись на їх організаторський потенціал, їм можна цілком доручити організаторські задачі з урахуванням індивідуальних характерологічних рис.

За допомогою методів математичної статистики був виявлений ряд взаємозв’язків (на рівні достовірності $p < 0,05$) між рівнем організаторських здібностей, який визначався за експертним опитуванням за параметрами Л. І. Уманського, та шкалами «Каліфорнійського психологічного опитувальника». Таким чином, за результатами емпіричного дослідження можна виділити наступні якості особистості організатора в учнів старшого шкільного віку: *домінування*, що розуміється як прагнення брати на себе відповідальність за інших, готовність прийняти на себе лідерські функції, коли вимагає ситуація, активна позиція у взаємодії, ініціативність; *товариськість*, що проявляється у відкритості, соціальній активності і кмітливості, прагненні до співучасті; *соціальна присутність*, яка пов’язана з умінням «подавати» себе, соціальною врівноваженістю, спонтанністю та самовпевненістю в особистісних і соціальних взаємовідносинах, неформальністю у стосунках, вмінням маніпулювати іншими, щоб заволодіти їх увагою; *самоприйняття*, що має прояв в почутті власної гідності, здатності до самостійних роздумів та вчинків; *соціалізація*, що характеризує соціальну зрілість особистості, чесність, усвідомленість та відповідальність поведінки (вчинків); *відчуття благополуччя*, тобто схильність мінімізувати свої неприємності та незадоволеності, відносна свобода від сумнівів та розчарувань; *домагання через підпорядкування*, що характеризує особистість, як здатну до співпраці, організовану, наполегливу у досягненні цілі через добре відчуття групи та ситуації; *гнучкість*, що має прояв в адаптивності індивідуального мислення і соціальної поведінки, проникливості та зацікавленості в

організації діяльності; *близькість індивідуального стилю поведінки до традиційного «чоловічого» (раціонального) типу, який у масовій свідомості асоціюється з чоловічим гендером.*

Г.В. Попова, Н.Э. Милорадова

Национальный технический университет «ХПИ», г. Харьков

АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ КОЛОДЫ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КАРТ

Метафорические ассоциативные карты (МАК) – относительно новый интересный и весьма эффективный инструмент практического психолога. Профессиональные психологи, социальные педагоги активно используют МАК как в индивидуальной (консультирование, коучинг), так и в групповой работе (социально-психологический тренинг, групповая терапия). Обозревая современный рынок метафорических ассоциативных карт, мы констатируем, что в последнее время появляется очень много новых креативных колод, и тенденция по их созданию достаточно стойкая. На данном этапе интеграции МАК в психологическую практику многие психологи предлагают свои авторские колоды. Разные сферы жизнедеятельности человека нашли свое отображение в картинах миниатюрного размера, ненавязчивым образом отражая наши переживания и представление о мире.

Для получения качественного инструмента консультативной, психотерапевтической работы в виде очередной колоды МАК необходимо опираться на закономерности, описывающие функционирование психики человека. Метафорические ассоциативные карты – это, прежде всего, определенная концепция функционирования человека в социуме, которая лично воспринята автором и предложена для понимания определенной сферы отношений, технологически воплощенная создателем посредством рисунков, репродукций, фотографий, графических изображений и слов.

В помощь психологам – потенциальным авторам МАК мы предлагаем ориентировочный алгоритм создания колоды метафорических ассоциативных карт, который состоит из нескольких последовательных шагов.

Первый шаг – осознание и анализ той сферы психологической реальности, которую создатель желает выразить в своей работе. Формулирование основной идеи в виде названия, слогана, аффирмации, метафоры, афоризма. Этот шаг направлен на вычленение психологической проблематики, выбор метафорической идеи для ее воплощения и возможного названия, очерчивающего сферу действия будущей колоды.

Второй шаг – выбор общей логики в раскрытии выбранной темы. Для этого необходимо вычленение неких закономерностей, связанных с функционированием психики в выбранной сфере. В соответствии с этим и строится тематический каркас колоды МАК, идет разработка структуры колоды с учетом основных идей в рамках конкретной темы. В любой выбранной сфере тем достаточно много, но все они уже в той или иной степени разработаны психологами. Таким образом, при подготовке колоды следует провести научный поиск, анализ литературы в рамках выбранной проблематики, результатом которого может быть перечень тематических блоков для содержательной структуры будущей колоды. Создание структуры колоды в зависимости от перечисленных тем, символически отвечает на три главных вопроса «Зачем?», «Что?» и «Как?».

Вопрос 1: «Зачем?» связан с обоснованием и объективацией потребности в новой колоде: Зачем нужна колода? Ее содержательная цель (что она может дать)? Зачем колода специалистам: с каким спектром проблем может работать, в каких сферах и профессиональных действиях, насколько универсально и т.п.? Зачем клиенту эта информация (где и как эти знания умения и навыки могут быть использованы в процесс жизнедеятельности клиента)?

Вопрос 2: «Что?». Вопрос связан с пониманием содержания и тематического

раскрытия структуры колоды. Что мы хотим дать клиентам, какой конкретной информации можем поделиться в ходе работы с колодой? Что мы хотим получить в результате каждого действия при работе с колодой? Что в конце работы с колодой могут понять и узнать участники? Чему возможно научить клиента?

Вопрос 3: «Как?» мы хотим работать с клиентом связан с описанием методов работы с предполагаемой колодой. Как именно мы хотим организовать процесс работы клиента с МАК (форма, стиль и т. д.)? Какова последовательность работы с колодой (правила, принципы, алгоритмы, схемы)? Какие инструменты и упражнения необходимо использовать для более эффективной работы, почему мы будем использовать именно их? Каков может быть результат работы с колодой? Каким образом фиксировать результат?

Следующий этап создания колоды МАК является кульминационным, т.к. связан с подбором словесного и зрительного рядов для будущей колоды, собственно, с ее непосредственным рождением.

Для построения зрительного ряда авторы используют фотографии, репродукции картин, графику, схемы, рисунки, кадры из художественных, документальных и мультипликационных фильмов. Проективные карты создаёт психолог в соответствии с той или иной идеей, которую он развивает, что закладывает структурную основу колоды. Часто психолог находит художника или фотографа, способного создать иллюстрации для каждой задуманной карты. Важно, чтобы у колоды был единый стиль, обеспечивающий целостность восприятия.

Этап подбора слов может быть более или менее алгоритмизированным. Для подбора слов можно использовать ассоциативный эксперимент, который уместен после выделения ключевых тем колоды.

Таким образом, алгоритм создания колоды связан с научным поиском, дающим содержательную структуру колоды; с творческой работой по оформлению зрительного ряда и подбора слов и схем; с методической разработкой приемов применения колоды.

A. A. Portyanko

Kryvyi Rih Pedagogical Institute of the

State Higher Educational Establishment Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih

THE STUDY OF “BURNOUT” IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

The subject of the research devoted to the diagnosis of burnout is pressing because burnout negatively affects professional activities not only the workers with long experience, but also young professionals. It is also relevant to the future employees of the educational institution.

Burnout is a psychological defense mechanism produced by a person in the form of full or partial emotional disablement(the reduction of power) in response to the traumatic effects selected.(Grace C.,2007).

The problem of “Burnout” syndrome is reflected in the works of foreign and local scientists dedicated to the content and structure of this syndrome (M.Burisch, G. Dion, L.M. Karamushka, N.O. Levitsky,S.D.Maksimenko etc.)along with the methods of its diagnostics(V.V.Boyko, N.Vodopyanova,S. Jackson,Ch. Maslach etc.).

The aim of our study was to investigate the presence of burnout, its impact on the teacher; to identify the forms of prevention of the definite syndrome in teachers.

The study was conducted at one of the rural school districts of Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk Region during April and May in 2015. There were 21 participants:19 women aged between 25 and 63 and two men aged between 40 and 46 (95% out of them got higher education and 5% – vocational education).

In order to study the manifestation of “Burnout” syndrome the results of the various groups’ diagnostics were used(the teaching staff with different length of work: up to 1 year,between 5 and 10, between 10 and 20,between 20 and more, using the method of “ The syndrome of «Burnout»” in the "man-man" system by N.Vodopyanova.This technique makes it

possible to identify the following main components of the "Burnout" syndrome: emotional exhaustion; depersonalization; the reduction of personal achievements. The investigation of "Burnout" was held individually with each teacher. In addition to it, covert surveillance as well as interviews with the participants was conducted.

After analyzing the data, we came to the conclusion that a very high level of burnout is found in the teaching staff with experience up to 1 year and the teachers who have experience over 20 years. However, the young teachers have professional exhaustion only in the emotional sphere, while teachers whose work experience is more than 20 years, suffer from a high level of burnout in each component. The group with a high level of depersonalization consists of the workers with high and medium levels of emotional exhaustion (81%). The high level of the reduction of personal achievements is detected in 9 individuals forming 43%. The low level has only 1 person making 5%. That is why, it can be concluded that if the investigated has a high level of emotional exhaustion, depersonalization and the reduction of personal achievements will be high. Having examined the teachers who have their work experience under 1 year, we can see that the presence of depersonalization and the reduction at the average level are caused by the mismatch of expectations related to the profession and reality.

The peculiarities of "Burnout" among the employees with the work experience between 5 and 10 years are characterized by a medium level of emotional exhaustion along with the same level of the reduction of personal achievements. It may indicate that the employees are likely to lose almost all interest in the environment. Besides, they may express indifference or emotional stress, manifest aggressive reaction, the bursts of anger, the feeling of exhaustion of their own emotional resources, physical and emotional emptiness, fatigue caused by their work or long stay in emotionally rich situations.

Having analyzed the data of the employees with their work experience between 10 and 20 years, we observe the presence of "Burnout" especially because of personal problems and uniformity in the working atmosphere.

For example, judging by the conversation with the English teacher who has worked less than 1 year, we got to know that for her the school administration's visits are seen as the obvious fact of her being constantly under suspicion. She is certain that she isn't fully trusted because almost everybody tries to change her style of conducting a lesson, which is the most comfortable for her. The reduction of personal achievements is characterized by a tendency towards the negative evaluation of herself, professional achievements.

The analysis of the math teacher's visited lessons, whose work experience is 14 years, has shown that the teacher almost always loses her temper, becomes extremely irritated when a child makes mistakes while doing a sum. The presence of problems in her personal life, a very negative attitude towards monotonous work led to high levels of emotional glut.

After having a conversation with the tenth-graders and their parents about the physics teacher who has worked about 28 years, we noticed that she has a general negative attitude not only to her own work but to professional prospects of the children likewise. Moreover, the colleagues claim that they have seen her perceptibly changing the work schedule (she may increase or reduce working hours, very often takes her work home without a need). Depersonalization appears in the form of increased negativism, cynicism of attitudes and feelings towards the recipients.

Thus, the data's truthfulness is confirmed not only by the processed personal data but also by different interviews both with the pupils and school staff, the analysis of their behavioural features, visiting the teachers' classes with diverse work experience, conversations with the pupils' parents.

As you can see from the results of this diagnosis, the majority of teachers have begun to "burn out". This state may turn into chronic emotional stress, leading to the deformation of the teacher's emotional sphere, the form of which is known as "Emotional burnout". The corresponding recommendations were developed by us in order to suspend and prevent the syndrome of "Burnout" in the process of pedagogical activity.

From our point of view, the most common way to prevent the “Burnout” syndrome may be continuous psychological and pedagogical teacher's education, advanced training and learning the methods of emotional self-regulation. Furthermore, successfully chosen models of braking behavior (coping strategies) are of paramount importance to resist “Burnout” and preserve teachers’ health. The search of social support should be considered the most constructive. Our research has not ended and is also expected to carry on further explanatory and preventive work concerning with the “Burnout” syndrome.

О.Г. Романовський

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

ПРО ДЕЯКІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ В ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА

Сучасні умови розвитку нашої держави вимагають оновлення системи та моделей управління на всіх її рівнях та потребують фахівців-управлінців, що володіли б не тільки професійно важливими якостями, знаннями та вміннями, а й компетентностями, що притаманні управлінцю-лідеру. Проблема лідерства почала активно досліджуватися в Україні тільки в останнє десятиліття (С. Калашнікова, О. Романовський). Вітчизняні дослідники вивчають психологічні характеристики, стилі діяльності та способи взаємодії з послідовниками, що притаманні ефективним лідерам. Робляться спроби до вивчення особливостей лідерства у різних сферах діяльності.

Разом з тим в зарубіжній науці феномен лідерства глибоко досліджується вже декілька десятиліть. В роботах психологів, педагогів, філософів, управлінців (Дж. Голд, Дж. Джеймсон, Т. Кенні, А. Мамфорд, Я. Макней, П. Ерлі) аналізуються не тільки підходи до визначення типових рис ефективного лідера, а й подаються програми формування здатності до лідерства у різних сферах суспільного життя. Важливим етапом в адаптації зарубіжного досвіду з формування здатності до лідерства до вітчизняних реалій є ідентифікація спільних та відмінних рис у підходах до вивчення лідерства.

В першу чергу варто відзначити, що й зарубіжні, й вітчизняні дослідники наголошують на тому, що динаміка сучасних суспільних змін вимагає від системи освіти готовності до підготовки фахівців-управлінців, які б володіли розвиненими лідерськими компетентностями, й були б здатними не тільки до застосування командного керівництва, а й психологічного впливу (Т. Кенні, С. Калашнікова, Я. Макней, О. Романовський).

Другою важливою спільною рисою у розумінні лідерства є надання визначного значення в реалізації лідерства емоційному інтелекту. І в роботах вітчизняних (Ю. Белікова, А. Книш, О. Романовський), і в роботах зарубіжних (Р. Бояціс, Д. Голман, Е. Маккі) вчених відзначається важливість емпатії, глибинного розуміння власних та чужих емоцій, здатності до управління емоційними станами для реалізації не формального, а емоційного лідерства в організації.

Третью важливою спільною рисою є надання вирішального значення в психологічному профілі лідера його моральним якостям. Моральна зрілість лідера, його відданість загальнолюдським цінностям, принциповість та здатність до відстоювання своїх позицій визначають якість відносин не тільки між лідером та його послідовниками, але й між організацією та її клієнтами. Елементи аналізу феномену морального лідерства можна знайти як в роботах зарубіжних дослідників (Дж. Доріс, Р. Кіддер, Дж. Коллінз, Дж. Ноб, С. Сушер), так і в роботах вітчизняних вчених (Н. Бордун, А. Гавард, О. Романовський, В. Турчиновський).

Четверта спільна риса міститься у визнанні зарубіжними (Дж. Джеймсон) та вітчизняними (О. Романовський) дослідниками важливості довіри при побудові відносин між лідером та його послідовниками. Тільки емоційно комфортна соціально-психологічна атмосфера в колективі, що підкріплюється турботою про підлеглих може забезпечити ефективну реалізацію лідерських стратегій та планів.

При очевидній єдності поглядів науковців на феномен лідерства, ми маємо відзначити, що у вітчизняній науці суттєво страждає аспект впровадження наукових розробок у процес фахової підготовки. В той час як за кордоном десятиліттями існують магістерські програми підготовки лідерів у різних сферах діяльності, вітчизняна наука тільки підходить до розуміння важливості включення окремих курсів лідерства у систему підготовки фахівців.

О.В. Савицька

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

В.П. Кутішенко

Київський університет імені Бориса Грінченка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ПЕДАГОГАМИ ТА ПСИХОЛОГАМИ

Вікова психологія та психологія праці єдині в ідеї, що професійні кризи є невід'ємною складовою професійного становлення фахівця. Це особливий, відносно нетривалий період онтогенезу, що характеризується різкими психологічними змінами; період, пов'язаний зі змінами у структурі свідомості й особистості.

Теоретичні та експериментальні дослідження дозволили сформулювати основні наукові підходи до розгляду проблеми криз особистості, зокрема професійних криз, визначити типологію, механізми криз, чинників виникнення професійних криз, способів їх подолання тощо (Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв Ф.Е. Василюка, Є.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, М.С. Пряжников, Е.Е. Симаєв, В.І. Слободчиков, Т.М. Титаренко, А.С. Москальова та ін.)

Метою нашого дослідження було з'ясування специфіки чинників ризику виникнення та захисту від професійної кризи особистості у педагогів та психологів.

Вибірка складалася з 28 студентів першого курсу – майбутніх педагогів, 21 вчителів та 19 психологів, які проходили курси підвищення кваліфікації.

З'ясування специфіки чинників ризику виникнення та факторів захисту вчителя від професійної кризи здійснювалося за допомогою анкети для виявлення кризогенних факторів і факторів подолання професійних криз учителів (О.Чоросова, Р.Герасимова).

Дослідження особливостей розвитку кризогенних факторів і факторів захисту від професійної кризи особистості засвідчило, що найбільш кризогенним з 4 чинників (відсутність перспектив, негативного впливу зовнішніх обставин, втрати сенсу життя та відчуження) у 57,5% опитаних психологів та педагогів виявився чинник негативного впливу зовнішніх обставин (середнє значення складало 4,9 бали), тоді як у студентів такий чинник має низькі показники.

При дослідженні чинників подолання професійної кризи було встановлено, що у 60,7% студентів та 71,4% педагогів найбільш вираженим фактором є орієнтація на нове, інтенції на розвиток (середній бал складає відповідно 6,5 і 6). Решта чинників подолання професійної кризи у студентів має низькі показники, а у 52,4% педагогів решта факторів (знаходження самоконтролю, знаходження цілей та відкритість світу) виражена практично однаково (середній бал складає відповідно 4,2; 6,1 та 6,9). Такі показники говорять про те, що педагог здатен ефективно долати професійні кризи особистості.

Найменш вираженим за вибіркою у 89,5% психологів виявився чинник подолання кризи – знаходження самоконтролю (середній бал склав 4,3), решта (знаходження цілей та відкритість світу) у 31,6% опитаних психологів мають високі показники (6,2 бала). Це дозволяє стверджувати, що психологи мають у своєму арсеналі чимало ефективних способів для конструктивного подолання криз професійного становлення.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Фахова, зокрема психологічна, підготовка та життєвий досвід переживання криз особистості суттєво збагачують арсенал способів подолання криз професійного розвитку;

2. Ризик виникнення професійних криз у педагогічних працівників (педагогів та шкільних психологів) визначається найперше чинником негативного впливу зовнішніх обставин;

3. Сучасна психологічна наука та практика психологічної допомоги здатні створити необхідні умови для конструктивного подолання кризи професійного становлення особистості: психологічна просвіта, психологічний супровід професійної діяльності, реалізація програм розвитку професійної рефлексії, позитивного мислення, визначення траєкторії професійного розвитку тощо.

С.В. Ситнік

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського, м. Одеса*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Міжособистісна взаємодія є суттєвою умовою вирішення соціально-психологічних задач в різних сферах суспільства. Це пов'язано з вдосконаленням психологічного клімату у трудовому колективі, оптимізацією методів управлінської діяльності, з гармонізацією родинних стосунків та інше. Питання міжособистісної взаємодії широко досліджуються як вітчизняними (Г.М. Андреевою, О.О. Бодальовим, О.О. Леонтьєвим, В.Г. Крисько, В.М. Куніциной, М.М. Обозовим, Б.Д. Паригіним, та ін.), так і зарубіжними науковцями (Д. Брунером, Х. Келлі, Ч. Кулі, та ін.).

В нашому дослідженні ми поставили за мету – з'ясувати психологічні особливості міжособистісної взаємодії. Аналіз та узагальнення спеціальної літератури з питань міжособистісної взаємодії дозволило розкрити психологічні особливості цього явища. Показано, що міжособистісна взаємодія застосовується для характеристики реальних контактів людей під час сумісної діяльності. Також для опису взаємних впливів людей один на одного в процесі соціальної активності.

Розвиток міжособистісної взаємодії проходить декілька етапів. Передусім визначається мета міжособистісної взаємодії. Початок взаємодії включає встановлення контакту, ефект конгруенції, що пов'язано з особистісними особливостями суб'єктів взаємодії. На початку міжособистісної взаємодії регуляція спілкування здійснюється завдяки впливу образу-уявлення про себе «Я-концепції» та образу-уявлення партнерів один про одного. Цей етап завершується вибором сумісних дій, що дає можливість розпочати сумісну діяльність.

Психологічними умовами сумісної діяльності виступають: психологічний клімат, мотиви взаємодії, процеси взаємовпливу. Розвиток міжособистісної взаємодії в сумісній діяльності може вести до конструктивної, або конфліктної взаємодії. Результат міжособистісної взаємодії може мати три варіанта. По-перше, досягнення мети міжособистісної взаємодії, що сполучається з появою взаєморозуміння між учасниками взаємодії. По-друге, недосягнення мети, відмова учасників від мети взаємодії. По-третє, повернення до початку взаємодії для повторної спроби досягнення її мети. Таким чином, етапами розвитку міжособистісної взаємодії є початок взаємодії, сумісна діяльність та результат взаємодії.

В ході дослідження визначено, що міжособистісна взаємодія обіймає взаєморозуміння, взаємовплив, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості. Характеристиками ефективної міжособистісної взаємодії є: здатність чітко виражати свої думки та розкривати особисту інформацію про себе, можливість змінювати свою поведінку, пристосовуватися у відповідності з поведінкою партнера, спрямованість на партнера та здатність отримувати інформацію. В основі міжособистісної взаємодії знаходиться механізми наслідування, конформності, навіювання, ідентифікації, рефлексії, емпатії, каузальної атрибуції (Шипілов А.В., 2000). Психологічні особливості міжособистісної взаємодії розкривається через її загальні та специфічні ознаки. До перших відноситься:

предметність, ситуативність, вербальна та невербальна комунікація, функція спілкування, інструментальність (взаємодія визначається задачею), презентованість (взаємодія доступна зовнішньому спостереженню). До других відноситься: можливість взаємозбагачення, яке супроводжує реалізацію намірів суб'єктів, зміни особистісних особливостей під впливом цієї взаємодії. Міжособистісна взаємодія як складне явище обіймає такі компоненти, як практичний, гностичний, регулятивний, афективний, інформаційний, організаційний, перцептивний.

В цілому взаємодія застосовується, по-перше, для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності; по-друге, для опису взаємних впливів один на одного під час сумісної діяльності або в процесі соціальної активності.

Є.Л. Скворчевська

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується підвищенням вимог до професійної підготовки спеціалістів усіх галузей, що передбачає формування у майбутніх фахівців таких особливостей мотиваційно-ціннісної сфери, які б сприяли їх конкурентоспроможності на ринку праці.

На сьогодні існує достатньо представлений пласт досліджень мотивації. У працях вітчизняних дослідників Г.О. Балла, М. Й. Боришевського, О. К. Дусавицького, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В. А. Семіченко, О. В. Скріпченка та ін. розкриті види та генезис мотивів, функції мотивів у детермінації життєдіяльності людини, особливості структури мотиваційної сфери особистості, мотиваційні основи професійної діяльності. У роботах О. Л. Афанасєнкової, Н. А. Башкаєвої, А. Г. Бугрименко, М. В. Буянової, А. О. Вербицького, Т. О. Гордєєвої, Е. Л. Десі, Т. Д. Дубовицької, Р. Г. Зверєвої, Є. П. Ільїна, С. М. Кетько, О. Ю. Кондратьєвої, М. В. Овчиннікова, С. О. Пакуліної, Р. М. Райана, О. А. Чадєнкова, В. Е. Чудновського та інших науковців розкривається зміст поняття навчальної мотивації, визначаються чинники її формування, до яких відносять специфіку освітньої системи, особливості освітнього процесу, особистісні особливості студентів, особистісні та професійні особливості педагогів, специфіка стосунків педагогів зі студентами тощо. Не залишилася поза увагою вчених і проблема ціннісних орієнтацій особистості, вирішенню якої присвячені роботи К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Н. О. Антонової, Л. Г. Будинайте, Н. А. Буравльової, О. О. Кроніка, О. М. Леонтєва, Г. Олпорта, М. Рокіча, О. А. Самотасєвої, В. В. Шпунтової, В. О. Ядова та ін. Але практично відсутні дослідження, в яких комплексно вивчаються особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Разом із тим, саме на майбутніх інженерів-педагогів покладене важливе завдання забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх спеціалістів інженерно-технічних спеціальностей, яких так потребує наша держава.

Результати констатувального дослідження (Скворчевська Є.Л., 2014, 2015) обумовили необхідність розробки розвивальної програми, спрямованої на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. При розробці даної програми були враховані здобутки вітчизняних авторів, а саме: розвивальні програми, спрямовані на формування мотивації навчання (О.Л. Афанасєнкова, М.В. Буянова) і професійної спрямованості (Ю.Л. Верхова, Н.М. Дороніна, А.М. Іноземцева) студентів.

Розвивальна програма складається з трьох етапів: мотиваційного, основного (навчального) та рефлексивного. Кожний з етапів представлений окремими блоками.

Мета блоку «Постановка цілей та цінностей учасників» полягає в ознайомленні учасників із правилами роботи групи, визначенні цілей розвивальної роботи. Блок

«Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери студентів завдяки формуванню стійкої пізнавальної мотивації» спрямований на ознайомлення учасників програми з поняттями «мотиваційно-ціннісна сфера», «смісл», «мотив», «мотивація», «структура мотивації навчання», на визначення особливостей цінностей та мотивів учасників групи. Блок «Мотивація успіху» спрямований на формування навичок досягнення успіху у навчальній діяльності. Блок «Майбутня кар'єра» спрямований на формування навичок планування майбутньої кар'єри. Метою рефлексивного блоку є узагальнення і рефлексія засвоєних знань, умінь, навичок, обговорення результатів проведеної роботи.

Загалом програма включає 16 занять, по 90 хвилин кожне, які проводилися два рази на тиждень. Реалізація програми здійснювалася протягом двох місяців.

У формуальному експерименті брали участь 60 студентів першого курсу факультету інтегрованих технологій в виробництві та освіті і технологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії, 30 з яких увійшли до експериментальної групи (ЕГ) і 30 до контрольної (КГ). До експерименту були залучені студенти, які на етапі первинної діагностики отримали низькі показники за усіма методиками.

Оцінка ефективності розвивальної програми здійснювалася із використанням того ж комплексу методик, який використовувався в ході констатувального дослідження. Статистично значущих відмінностей в показниках мотиваційно-ціннісної сфери студентів ЕГ і КГ перед застосуванням розвивальної програми встановлено не було.

Після впровадження програми по ЕГ виявлені достовірно більш високі, ніж по КГ, показники мотивації досягнення успіху-удачі ($t=6,651$, $p<0,001$), успіху-визнання ($t=7,399$, $p<0,001$), успіху як результату власної діяльності ($t=5,974$, $p<0,001$), особистісного успіху ($t=4,336$, $p<0,001$), успіху як подолання перешкод ($t=2,995$, $p<0,01$), успішні-покликання ($t=5,463$, $p<0,001$), а також більш високий показник професійної спрямованості ($t=4,655$, $p<0,001$).

Суттєво більш високі результати отримані по ЕГ порівняно із КГ за цінностями розвитку себе ($t=6,364$, $p<0,001$), духовного задоволення ($t=5,064$, $p<0,001$), креативності ($t=5,239$, $p<0,001$), активних соціальних контактів ($t=4,63$, $p<0,001$), власного престижу ($t=4,896$, $p<0,01$), високого матеріального становища ($t=4,896$, $p<0,001$), досягнення ($t=4,154$, $p<0,001$), збереження власної індивідуальності ($t=4,964$, $p<0,001$), а також за життєвими сферами професійного життя ($t=8,665$, $p<0,001$), освіти ($t=7,825$, $p<0,001$), подружнього життя ($t=7,526$, $p<0,001$), суспільної активності ($t=6,736$, $p<0,01$).

Крім того по ЕГ визначено більш високі показники ситуативної тривожності ($t=3,154$, $p<0,001$), загального рівня саморегуляції ($t=4,048$, $p<0,001$), регуляторної гнучкості ($t=2,696$, $p<0,05$) і самостійності ($t=2,533$, $p<0,05$), моделювання ($t=3,119$, $p<0,001$), програмування ($t=2,167$, $p<0,05$), оцінювання результатів ($t=2,150$, $p<0,05$), планування ($t=2,143$, $p<0,05$), ідентифікованого академічного регулювання ($t=3,184$, $p<0,01$), відносного індексу автономії ($t=2,285$, $p<0,05$).

Таким чином, результати, отримані в ході контрольного дослідження, засвідчили значні позитивні зрушення в розвитку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів, які брали участь в розвивальній програмі, що підтверджує її ефективність.

Н.Г. Скрипник

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

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Зміни соціально-політичної та культурно-історичної ситуації, які відбуваються в сучасній Україні, вимагають активного впровадження психології у різні сфери життєдіяльності нашого суспільства. Як наслідок цього процесу є не тільки підвищення попиту на кваліфікованих психологів, але й підвищення вимог з боку суспільства до практичного психолога. Актуальним стає дослідження факторів, що сприяють розвитку професіоналізму практичних психологів, а також проблема визначення критеріїв його

оцінки.

Аналіз основних підходів до проблеми поняття професіоналізму (О.О. Бодальов, С.О. Дружилов, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна та ін.) дозволив зробити висновок, що професіоналізм людини це не лише досягнення нею високих професійних результатів продуктивності праці, але й наявність психологічних компонентів. Такий підхід дозволяє розглядати професіоналізм у більш широкому контексті, а саме у діяльнісному та особистісному проявах, що узгоджується з принципом єдності діяльності і особистості.

Особливого значення це набуває у розумінні професіоналізму практичного психолога. Якщо для багатьох видів професійної діяльності можна досить чітко розмежувати сферу «професійних» і «особистісних» якостей працівника, то для практичної психології ці дві сфери знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності одна з одною. Враховуючи особливості професійної діяльності практичного психолога, а також спираючись на концепції професіоналізму В.Г. Зазікіна, А.К. Маркової, професіоналізм практичного психолога можна розглядати як властивість, в якій поєднані «діяльнісні» (професійна компетентність, кваліфікація, професійні умінні та навички, результативність та ефективність праці) і «особистісні» (професійно значущі особистісні якості, адекватна самооцінка та рівень домагань, ціннісні орієнтації та мотиваційна сфера, рівень саморегуляції, прагнення до саморозвитку та самореалізації) характеристики суб'єкта праці.

Такий підхід до визначення професіоналізму практичного психолога робить актуальною проблему ролі самого психолога у самопроєктуванні та формуванні себе як професіонала.

Теоретичний аналіз дозволив визначити професійну самосвідомість практичного психолога як складне особистісне утворення, яке формується у процесі активної участі психолога у професійній діяльності, що складається із уявлень про себе як практичного психолога та включає образ себе як практичного психолога, оцінку себе як практичного психолога, ставлення до себе як практичного психолога, та є важливою умовою його професійного розвитку.

Так як структура професійної самосвідомості практичного психолога загалом співпадає зі структурою самосвідомості особистості, ключовими компонентами структури професійної самосвідомості є компоненти, що характеризують когнітивний, афективний, поведінковий рівні.

Когнітивний компонент професійної самосвідомості практичного психолога включає в себе знання про професію та її вимоги до особистості, а саме: розуміння психологом норм і правил своєї професії; уявлення про конкретні цілі і задачі діяльності практичного психолога; уявлення про методи і організацію праці практичного психолога; уявлення про перспективи свого розвитку. Ці знання є основою для усвідомлення своїх якостей, а також закладають основи професійного світогляду, особистої концепції професійної праці, на яку буде спиратись спеціаліст у своїй діяльності.

Афективно-оціночна складова професійної самосвідомості практичного психолога це, перш за все, професійна самооцінка, ставлення до себе як до практичного психолога, професіонала. Професійна самооцінка практичного психолога – це оцінка особистістю себе як спеціаліста, своїх можливостей, якостей, свого місця у професійному середовищі. Вагомий вплив особистісних особливостей практичного психолога на успішність здійснення професійної діяльності зумовлює необхідність включення до афективно-оціночного компоненту не тільки професійного аспекту, але й особистісного. Прийняття себе як особистості, повага до себе є основою для формування позитивного ставлення до себе як до практичного психолога.

Ставлення до своєї професії також має безпосередній вплив на формування цілісного ставлення до себе як до практичного психолога. Негативне ставлення до професії може стати причиною порушень у процесі формування об'єктивного уявлення

про своє професійне призначення, усвідомлення себе у просторі своєї професії.

Таким чином, афективно-оціночний компонент професійної самосвідомості практичного психолога визначається сукупністю наступних характеристик: параметри професійної самооцінки (ступінь адекватності, рівень); ставлення до себе як до особистості, практичного психолога (прийняття-неприйняття себе як особистості, практичного психолога, самоповага); ставлення до своєї професії.

Аналіз змісту поведінкового компоненту професійної самосвідомості дозволив виділити такі важливі для психолога особливості процесу саморегуляції, як її довільність та діяльнісний характер. Професійний розвиток вимагає від людини особливих форм особистісної регуляції, таких, як ініціатива, відповідальність, свідоме подолання складних ситуацій у відповідності з тривалими, перспективними цілями. Для професійного становлення і розвитку практичного психолога також необхідним є свідоме прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, що є неможливим без саморегуляції.

Значну роль у розвитку самосвідомості практичного психолога відіграють також рефлексивні дії. Результатом процесу рефлексії є зміна та розвиток індивідуальної свідомості. Поєднання здатності до довільної саморегуляції, рефлексії, а також до самовдосконалення знаходять своє відображення у феномені самоактуалізації. Потреба у самоактуалізації є основною складовою особистості практичного психолога, що може розглядатись як показник зрілості особистості практичного психолога та як умова досягнення високого професіоналізму. Адже згідно поглядів А. Маслоу, прагнення людини до самоактуалізації пов'язане з прагненням до реалізації вищих цінностей, які виступають для неї життєво важливими потребами. Саме ці цінності є ключовими для практичного психолога, без них неможливе здійснення допомоги у процесі професійної діяльності. Таким чином, наявність прагнення до самоактуалізації є головним показником поведінкового компоненту професійної самосвідомості практичного психолога, який відображає такі суттєві аспекти розвитку професійної самосвідомості, як здатність до рефлексії, довільної саморегуляції, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та ін.

Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, що здатне розвиватись та змінюватись у процесі професійного функціонування практичного психолога і досягати у своєму розвитку певних рівнів.

Таким чином, визначаючи професійну самосвідомість як важливу умову професійного розвитку, спираючись на суб'єктивний підхід при аналізі процесу професійного функціонування практичного психолога, враховуючи що рівень професійної самосвідомості може виступати суб'єктивним критерієм професіоналізму, можна вважати, що професійна самосвідомість є основою професіоналізму практичного психолога.

O. H. Solodukhova

SHEI "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk

THE PROCESS OF SELF-ATTITUDE AS A STAGE OF GENERAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A PROFESSIONAL

A person undergoes a period of professional self-identification during training in the most active way. Higher school has always played the role of an educator of intellectuals, a creator of the personnel who is capable of developing professional activities, enhancing and not just playing social experience, multiplying and transforming new knowledge, values. The years of study at the university must be understandable and systematically presented as a purposeful process of the formation of professional readiness for creative activity and professional growth. This process should be disclosed as a formation of personality.

Thus, the professional development of future professionals in the current development of our society should be considered as an individual development of personality of a future

specialist, during which there takes place awareness of professionally significant formations, the strategy of professional activity in humanistic paradigm emerges, “I – concept” is formed. Very important in this respect it is the issue of self-formation in the process of professional formation of personality.

At various views on the nature of self-attitude we primarily consider the basic philosophical position according to which the problem is seen as an integral part of the problem of consciousness. Isolating our own “I”, we can contemplate ourselves as something independent in relation to ourselves, identify ourselves as a subject of our actions. It is in this the measure of oneself and the maturity level as a whole are reflected. In the works devoted to studying self-consciousness, the notion of “I – concept” is used, which is closely linked with the category of “self-formation”. This term denotes the totality of all individual perceptions of himself. This narrative component of “I – concept” is called the image “I”; the component associated with the attitude to oneself or some of one’s qualities – self-esteem, set of one’s own self-esteem – as taking oneself; behavioural reactions caused by the image of “I” and self-formation form a behavioural component of “I – concept”. Thus, self-identity is the formation which is made up of three components: cognitive, affective, behavioural, which have relatively independent logic of development, but in their real existence form a functioning relationship.

In modern psychology, there is no single approach to determine such a phenomenon as “self-attitude” although the definite problem is actively studied by the native psychologists. The analysis of the works devoted to formation of a man to himself, let us speak about a great variety of psychological categories. We can call such concepts as “generalized self-esteem”, “self-respect”, “self-image”, “emotional and holistic formation”, one’s own attitude”, “feeling of one’s dignity”, “self-confidence”, “self-satisfaction”, “autosympathy”, “self-value” and others.

The analysis of foreign psychological researches makes it possible to capture the diversity of approaches to solve this problem, e. g. self-attitude is seen as strong conviction in impressing other people, confidence in the capacity for a particular type of ownership-term competence, commitment and sympathy for oneself (L.Veles, H.Makvell).

Attitude to oneself enables the individual to understand himself through the understanding of his relationship to the world, through substantive relationship to other people and above all – through his practical activity and its results, through what a person considers his own.

О. А. Столярчук

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

РОЛЬ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ФОРМУВАННІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ

Важливу роль у процесі професійного становлення особистості відіграє її самосвідомість. Виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, професіогенез особистості викликає суттєві зміни її свідомості, в тому числі й самосвідомості. З іншої сторони, фахове самовизначення молодої людини є результатом функціонування її самосвідомості, яка формує бачення себе в майбутній професії. На етапі фахового становлення самосвідомість особистості виступає чинником її формування як суб’єкта професійної діяльності (Деркач А.О., 2004) і водночас підґрунтям для особистісного новоутворення – професійного універсуму.

Професійний універсум тлумачиться нами як психічне новоутворення особистості випускника, яке проявляється як інтегрований цілісний образ професії та себе в ній. Це новоутворення поєднує в собі готовність і здатність студента успішно реалізувати себе як майбутнього суб’єкта фахової діяльності. Професійний універсум поєднує в свідомості суб’єкта праці дві складові: професійну, тобто компетентність щодо професії, та особистісну – ідентичність в ній. Таким чином, особистість співставляє знання про професію, її характеристики з аспектами власної Я-концепції. Будь-який фахівець при усвідомленні себе як суб’єкта професійної діяльності повинен усвідомлювати зв’язки і

стосунки, які складаються у нього при взаємодії з матеріальним і соціальним світом, та які зумовлені специфікою професії (Деркач А.О., 2004).

Вже на етапі професійного самовизначення самосвідомість молодої людини слугує ядром для його успішності, а впродовж фахового навчання різноманіття впливу Я-концепції на становлення суб'єкта праці посилюється. Загалом можна виокремити такі функції самосвідомості для формування та функціонування професійного універсуму:

- підґрунтя професійного самовизначення та ядро пропедевтичного етапу формування професійного універсуму шляхом механізмів самоусвідомлення,
- спосіб контролю та регуляції успішності формування професійного універсуму на етапі самовизначення та фахового навчання,
- форма професійної ідентифікації й індивідуалізації особистості під час реалізації професійного універсуму фахівця-початківця.

За думкою Р. Бернса, самосвідомість особистості поєднує в собі три структурні компоненти, як-от: когнітивну, що втілюється у образі «Я»; оцінну, яка функціонує через самооцінку; та поведінкову, що уособлює інтенції та поведінкові реакції щодо самого себе (Бернс Р., 2000). Ці компоненти модифікуються як аспекти професійного універсуму, зокрема образ «Я» містить компетентність щодо себе як суб'єкта професійної діяльності, самооцінка зосереджує оцінку себе як фахівця, рівень домагань фігурує як показник своїх професійно орієнтованих запитів.

Першим кроком формування професійного універсуму є ключовий процес ранньої юності – професійне самовизначення. На цьому етапі молода людина вперше стикається з завданням акумулювати та проаналізувати інформацію про світ професій, а також здійснити рефлексію своїх фахово орієнтованих бажань і можливостей. Цей етап можна вважати початковим для зародження професійної самосвідомості, яка, в свою чергу, стає підґрунтям для формування професійного універсуму.

Виступаючи локальним проявом самосвідомості особистості, професійна самосвідомість також містить базові компоненти – професійний Я-образ і професійну самооцінку. Образ «Я» як когнітивний компонент фахової самосвідомості зосереджує інформацію особистості про свої професійні характеристики. Під час професійного самовизначення особистість співставляє своє актуальне «Я» (теперішні потенції й інтенції) з ідеальним «Я», в якому вбачає мету свого фахового становлення. Впродовж фахового навчання актуальне «Я» трансформується в ідеальне «Я» по мірі набуття професійної компетентності. Успішність професійного становлення на етапі фахового навчання визначається також рефлексивним «Я» (відображенням оцінки оточуючих значущих осіб – викладачів, методистів) та шляхом порівняння актуального «Я» з ретроспективним «Я», що втілює бачення себе в минулому. Відповідно, функціонування професійного Я-образу студента забезпечує формування змісту особистісної компоненти професійного універсуму.

Водночас пропедевтична професійна самооцінка, що формується під час юнацького фахового самовизначення, стає підґрунтям для зародження професійного універсуму. Впродовж навчання у ВНЗ особистість відчуває вплив професійної самооцінки, яка уособлює афективно-ціннісну сторону фахової самосвідомості. Процесам оцінювання піддаються як результати фахового навчання студента (самооцінка результату), так і професійно орієнтовані ресурси (самооцінка потенціалу) (Реан А.О., 2007). Також функціонує загальна професійна самооцінка, що визначає ставлення особистості до себе як до суб'єкта праці, та парціальні самооцінки, які розповсюджуються на окремі фахово орієнтовані якості і характеристики. По завершенню професійного навчання укладається самооцінка фахової готовності, яку можна вважати одним із критеріїв сформованості професійного універсуму.

Рівень домагань старшокласника в процесі його професійного самовизначення носить ще надто розмитий, узагальнений характер. Впродовж фахового навчання рівень

домагань студента щодо майбутньої професії зазвичай конкретизується під впливом самоаналізу та зовнішніх вимог, що сприяє формуванню адекватної особистісної компоненти професійного універсуму. Під час рефлексії успішності фахового навчання студент співставляє рівень своєї актуальної компетентності з вимогами професії, а виокремлення розбіжностей стає потенціалом для подальшого саморозвитку та самовдосконалення. Процес формування професійної самосвідомості спеціаліста передбачає перехід від автоматизму до рефлексії, примітивізму до ускладнення особистісної структури, подолання стереотипів і використання свідомої емпатії і гнучкості спілкування, здійснення саморозвитку і самовиховання (Мітіна Л.М., 2004).

Факт категоризації професійної й особистісної компетентності на етапі фахового навчання є ознакою успішного формування професійного універсуму майбутнього фахівця та його самосвідомості. Професійна самосвідомість – це самосвідомість людини, для якої конкретна трудова діяльність є головним засобом утвердження почуття власної гідності як сформованої особистості (Пряжнікова О. Ю., 2001).

Важливо, що фахове навчання є полігоном не лише для формування професійного універсуму, а й забезпечує його наступність з вибудовою професіоналізму суб'єкта праці. Деталізуючи структуру професіоналізму, Ю.П. Поваренков визначає її компонентами операційний, що виявляється у наявності та задіяності кваліфікаційних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, результатом його функціонування є професійна компетентність; мотиваційний, що зосереджує актуальні для особистості мотиви педагогічної діяльності та локалізується у професійній спрямованості; смисловий, якому властиві сформована Я-концепція професіонала і професійна самооцінка, він проявляється через професійну самосвідомість (Поваренков Ю.П., 2002). Відповідно до цієї тези, професійний універсум стає базою для подальшого формування професіоналізму фахівця шляхом інтеграції його професійної компетентності та самосвідомості.

Отже, самосвідомість є рушієм переходу потреб, бажань, прагнень особистості в усвідомлені мотиви професійного становлення. Відповідно, продуктивна самосвідомість є чинником формування професійного універсуму особистості. В свою чергу, сформований професійний універсум суб'єкта праці забезпечує наступність та інтеграцію його професійної та особистісної компетентності, якість та цінність якої визначається функціонуванням фахової самосвідомості. Професійний універсум добудовує ідентичність і суб'єктність особистості і водночас коригує її поведінку щодо фахової діяльності.

Helen Stulika

Mariupol State University, Mariupol

PECULIARITIES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS AT THE MODERN STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT

Ukrainian state policy in the sphere of reformation of higher education provides a complete development and implementation of innovative technologies of teaching a foreign language, which corresponds to the idea of integration of Ukrainian higher education to the European and world educational space. European integration creates favourable conditions for the development of science and education, but the question is about the transition from adaptive to learner-centered education (V. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, V. J. Bykov, I. A. Zazun, V. I. Lugovoy, N. G. Nichkalo, V. Oleynik, I. F. Prokopenko, A. Romanovsky, etc.). The main purpose of the modern system of education is the intellectual and moral development of the personality, formation of creative thinking and the ability to work with information given in a foreign language. Therefore, the system of education of mastering a foreign language must be constructed in such a way as to provide the opportunity for students to think independently, to relate different points of view and to formulate their own point of view.

Therefore, the actual problem today is the introduction of innovative technologies of studying foreign languages in the process of professional training of future psychologists.

In accordance with the basic positions of the Bologna Declaration on the European transformation of the educational system and the formation of a unified educational space of Europe new humanistic educational system should be transformed into a priority factor in social progress, forming a creative personality, comprehensively developed, capable of intercultural communicative contacts, including the ones in a foreign language.

Modern learning process is characterized by the presence of a significant number of technologies of teaching a foreign language. The applied technologies are classified according to various criteria, but the total number of used learning technologies is very rough. Priority in higher education is given to composite educational technologies: teaching, informative, telecommunicative, intelligent, innovative. The basis of all innovative educational technologies is based on active learning methods, which can be described as such an organization of educational process, that is aimed at complete intensification of the educational-cognitive activity of students through the integrated usage of psychological and pedagogical means.

Using active learning methods, it is necessary to take into account their peculiarities: the activation of the learner, even regardless of his subjective desire to participate in the learning process; high degree of motivation and emotion; the occurrence of backward and forward linkages between the teacher and students. Active learning methods are focused on the personality of the student, on his conscious participation in the development of own knowledge, personal and professional skills, especially teamwork and creative solutions to specific problems, which play a significant role in the process of professional training of future psychologists, because they reveal the possibility of more in-depth research questions that are studied in the classroom. The use in the educational process of active and interactive methods of education significantly strengthens the "teacher-student" relationship, reveals the creative potential of each student and allows to estimate the degree of his readiness for practice in a foreign language. Thus, the use of methods of active learning while learning a foreign language greatly contributes to the solution of the problem of activation of educational activity in the higher educational establishments.

I.O. Talash

*Kryviy Rih Pedagogical Institute
State higher education establishment "Kryviy Rih National University",
city of Kryviy Rih*

DEVELOPMENT OF ROLE COMPETENCE OF A TEACHER-PHILOLOGIST

Development of role theory started in the 30-ies of the XX century within social psychology, and it is becoming more widespread in other areas of psychology. The social professional roles structures were investigated personally by G. Andreyeva, R. Assagioli, P. Hornostay, I. Kolmakova, N. Korableva, A. Kronik, R. Linton, V. Maxymova, R. Merton, Z. Miroshnyk, T. Tytarenko, T. Homulenko, T. Shybutani and others. However, the statement of Robert Merton remains relevant until today claiming that an individual role preparation which we have to perform in the future comes informally, it is usually not influenced by professionals who aim to teach people to perform these roles; these skills are formed unconsciously and unintentionally, as a by-product of certain activities (R. Merton, 2006). This opinion is shared between modern scientists as well. Thus, N.Korableva claims that role "understanding and perception" is related to "situation modeling by a person in consciousness" and it is caused "not by logical-deductive reasoning, but by "intuitive conjecture" (Korableva N.S., 2000). As a result, we face low adaptive abilities, personal incomplete implementation in various fields, fail to perform a role competency, that lead to low productivity and professional inefficiency through role conflicts, unrealized expectations, value systems discrepancy, inaccurate understanding of the roles which correspond a certain social status, and inability to role segmentation.

It is worth mentioning that modern scientific literature fails to form a consensus on the meaning of “competence”, in particular, “a role competency”. The analysis of scientific literature (namely works by A.Antonova, K.Vianis-Trofymenko, O.Dubasenyuk, I. Zymova, O. Pometun, J. Raven, O.Savchenko, O.Semenov, A.Yarygin) allowed us to define competence as a role-motivated ability to effectively perform the role of a specific role set that includes cognitive, motivational, emotional, and value units of the status.

Mechanism of role competence is reflected in rolegram. We defined “rolegram” and determined its structure according to the analysis and compilation of research in social and professional roles. A rolegram is a system of targeted and consistent acts and operations aimed to build the competence in personal interaction.

In our opinion, it makes sense to introduce the structure of a rolegram in three blocks. Block of role adoption, which consists of the following units: a) cognitive component is the knowledge about the functions envisaged with the role and the qualities necessary for the implementation of this role; b) emotional component which is the exercises and tasks aimed at emotional perception of the role; c) motivational component is the development of motivational sphere (spread, flexibility, and hierarchical arrangement) within the role. The result of this block should be internalization of certain behaviours.

Block a role competency acquisition involves the implementation of the following units: a) diagnostic components is the identification of the level of formation necessary for successful role qualities; b) the operational component which is the exercises and tasks to develop professional skills in demand; c) integration component is new role introduction in the structure of the individual role.

Reflective unit consists of two components: a) reflexive itself, which defines tasks designed to determine the degree of mastering role success; b) projective one draws up a plan of prospective development of a professional activity.

Thus, the formation of the role competence of a teacher is to become an integral part of a teacher-philologist training.

А. М. Тиньков, В. Я. Литвинова

*Национальный аэрокосмический университет им Н.Е. Жуковского «ХАИ»,
г. Харьков*

ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОПУСКНОЙ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА-ОПЕРАТОРА

Органы чувств человека воспринимают ограниченное количество информации, определяемое пропускной способностью человека. Пропускную способность человека в некоторых случаях можно выразить в унифицированных единицах, например в битах. Уменьшение частоты поступления сигналов снижает активность оператора и увеличивает его ошибки так же, как и увеличение количества поступающей в систему информации. Оценка согласованности потока перерабатываемой информации и пропускной способности человека является одной из важнейших задач эргономики. Условие согласования количества информации, поступающей к человеку $j_{вх}$, бит, и перерабатываемой им $j_{пер}$, бит, следующее:

$$j_{пер} \geq j_{вх}.$$

Общее количество информации, поступающей к человеку-оператору $j_{вх}$, воспринимаемой, перерабатываемой и передаваемой им информации вычисляется по формуле:

$$j_{вх} = j_{сои} + j_{реч} + j_{пис},$$

где $j_{сои}$ – информация, поступающая на средства отображения информации (СОИ); $j_{реч}$ – речевая информация, поступающая по селектору, телефону, радиосвязи или лично в виде указаний, разрешений, приказов и т. п.; $j_{пис}$ – письменная информация, поступающая в виде приказов, распоряжений, справок и т. п.

Таким образом, пропускная способность характеризует степень приспособленности человека к потоку информации. Оптимальная скорость приема и переработки информации $V = 0,5 - 5$ бит/с.

В системах управления «человек–машина–среда» человек и техническое средство выступают как взаимодополняющие элементы, и их действия направлены на достижение цели. В связи с этим СЧМ удобно рассматривать как систему массового обслуживания (СМО), потоком требований (заявок) для которой, на уровне пооперационного анализа, могут быть элементы алгоритма трудовой деятельности. Прибором, обслуживающим требования, является человек-оператор. Тогда, как в любой СМО, оптимизируемыми показателями функционирования такой системы могут быть среднее время нахождения требования в ожидании обслуживания $t_{ож}$ и среднее время нахождения требования в системе в целом $t_{с.}$

Пропускную способность человека оператора в такой системе может охарактеризовать коэффициент загрузки человека-оператора K_3 , значение которого для систем диспетчерского типа не должно превышать $0,75 - 0,8$ (в зависимости от класса системы).

Если условие $K_3 \leq 0,75 + 0,8$ не выполняется, то сокращаются резервные возможности организма человека-оператора, что приводит к снижению работоспособности и производительности трудовой деятельности, увеличению утомления и соответственно увеличению количества ошибок, цена которых в системах СЧМ очень высока. По результатам расчета коэффициента загрузки делается вывод о способности человека-оператора принять и переработать всю нужную информацию, выполнить управляющие действия, даются предложения по снижению K_3 .

С. І. Ткачов

Харківська академія фізичної культури, м. Харків

Н. О. Ткачова

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

АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У сучасних умовах розвитку суспільства значно підвищуються вимоги до підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Одним із важливих показників їхньої готовності до здійснення професійної діяльності є сформованість аутопсихологічної компетентності.

Як свідчить аналіз наукової літератури, різні аспекти формування цієї компетентності особистості проаналізовано такими вченими, як В. Агапов, В. Вакуленко, А. Деркач, А. Маркова, Р. Кричевський, В. Савельєва та ін. Разом з тим з'ясовано, що проблему формування аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі досліджено недостатньо, що зумовлює необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямі.

З урахуванням різних точок зору науковців визначено, що аутопсихологічна компетентність являє собою системне новоутворення особистості, що проявляється в її здатності до цілеспрямованої роботи зі зміни особистих якостей, поведінкових характеристик, внутрішнього стану, діяльності, відносин за допомогою придбання й реалізації на практиці відповідних знань, умінь і навичок, вольових установок, використання й розвитку власних ресурсів. Отже, аутопсихологічна компетентність людини має відношення до її внутрішньої діяльності, спрямованої на особистісне самовдосконалення.

Зазначимо, що сформованість вказаної компетентності передбачає не тільки чітке усвідомлення особою своїх індивідуальних особливостей, але й розуміння того, як треба діяти на основі врахування цих знань в різних, у тому числі непередбачених життєвих

ситуаціях, зокрема під час виконання професійної діяльності. Також встановлено, що основними характерними ознаками аутопсихологічної компетентності є такі: інтегративність, багаторівневність, багатозначність, поліфункціональність, динамічність.

Одним з основних компонентів цієї компетентності є самосвідомість, високий рівень сформованості якої виявляється в «розширеній сфері усвідомленого» своїх можливостей, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, звичок тощо (Т. Єгорова). Слід також зазначити, що центральне місце в структурі аутопсихологічної компетентності займають групи умінь, що забезпечують реалізацію таких процесів: самодіагностики (включає самоаналіз, самооцінку, самовизначення, самоконтроль тощо); самокорекції (припускає використання різних технік вирішення особистісних проблем – зняття стресів, затисків, комплексів, позбавлення шкідливих звичок; технік із зміни внутрішнього стану – саморегуляція, самонавіювання, самопереконання тощо); саморозвитку (передбачає володіння техніками зміни особистісних рис, самопрограмування); самомотивування (формування та прийняття образів досягнення, постановка відповідних завдань, забезпечення ресурсного підкріплення власних дій); ефективної роботи з інформацією (швидке читання, розвиток пам'яті, освоєння техніки й аналізу інформації тощо); прояву психолінгвістичної компетентності (різні види робіт з текстом, формулювання контекстно-адекватних фраз, розуміння прихованого значення фраз тощо) (Л. Степанова).

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що формування аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців дозволяє підвищувати рівень їхньої професійної готовності, адже цей процес сприяє вдосконаленню функціональних станів особистості. А тому під час викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі важливо значну увагу приділяти формуванню цієї компетентності у студентів.

О. М. Турчак

Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ

Дослідники, які займалися психокорекційною роботою з подолання негативних психічних станів (О. А. Баранов, Б. О. Вяткін, Г. Ш. Габдреева, О. Б. Ігумнова, Є. П. Льїн, А. Р. Кудашев, М. Д. Левітов, В. Л. Лозицький, Н. М. Пейсахов, П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан, О. О. Прохоров, А. О. Реан, Є. І. Рогов, Ю. Є. Сосновікова), наголошували на системному підході до вирішення зазначеної проблеми. Аналіз наукової літератури демонструє, що основними дискусійними аспектами в обговоренні питань психокорекції тривожності є: 1) компоненти стану, які потребують корекції; 2) шляхи подолання; 3) методи й засоби подолання тривожності.

На думку О. Б. Ігумнової, роботу з подолання негативного психічного стану необхідно спрямовувати на психофізіологічну, емоційно-вольову, когнітивно-особистісну, мотиваційно-сміслову, поведінкову й соціально-психологічну складові конкретного психічного стану, у контексті нашого дослідження – стану тривожності (Ігумнова О.Б., 2014).

Аналізуючи особливості психокорекційної роботи з подолання тривожності, А. М. Прихожан підкреслює, що остання повинна мати не вузькофункціональний, а загальний, особистісно орієнтований характер, сфокусований на тих факторах оточення й особливостей розвитку, які можуть виступати причинами тривожності в певному віці. Дослідниця також наголошує на необхідності поєднання каузального й симптоматичного підходів до роботи зі зниження тривожності, акцентуючи на тому, що подолання тривожності не може обмежуватись лише спеціальною психологічною роботою. Натомість, на думку вченої, необхідним є введення спеціального блоку занять, спрямованих на перенесення отриманих умінь і засобів діяльності у реальне життя, їх закріплення і, за необхідності, корегування (Прихожан А.М., 2000).

О. А. Баранов, А. Р. Кудашев і А. О. Реан зазначають, що подолання негативного психічного стану, зокрема й стану тривожності, вміщує цілий спектр самозмін і вироблення нових особистісних властивостей, оскільки пов'язане з активним пристосуванням індивіда, активною самозміною й самокорекцією, відповідно до вимог оточуючого середовища (Реан А.О., 2006).

На думку Г. Ш. Габдреевої та О. О. Прохорова, успішна психокорекція негативних психологічних станів, зокрема й стану тривожності, можлива лише за умов взаємодії когнітивного, мотиваційного, емоційного й активаційного компонентів структури саморегуляції індивіда (Габдреева Г.Ш., 1982). При цьому основна мета психокорекційної роботи з подолання негативного стану – «сформувати у людини потребу в самоуправлінні, ознайомити її з технікою цього процесу, навчити попереджати і долати можливі наслідки психічної перенапруги, вмінно підтримувати необхідний оптимум психічних станів в умовах складної навчальної, а потім і професійної діяльності» (Габдреева Г.Ш., 1982).

Є. І. Рогов наголошує, що подолання тривожності пов'язане з вирішенням двох ключових проблем: 1) оволодіння станом тривожності й усунення його негативних наслідків; 2) подолання активної тривожності як стійкого особистісного утворення. На думку дослідника, корекційна робота повинна здійснюватися на трьох взаємопов'язаних рівнях: 1) навчання методів оволодіння хвилюванням і підвищеною тривожністю; 2) розширення функціональних та операціональних можливостей індивіда, формування в нього необхідних навичок, умінь, знань, що обумовлюють підвищення результативності діяльності; 3) перебудова особистісних властивостей індивіда, насамперед його самооцінки й мотивації (Рогов Є.І., 1999).

В. Л. Лозицький для подолання тривожності пропонує використовувати техніку саморегуляції, яку розуміє як «приведення системи в гармонійний стійкий стан по відношенню до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників із залученням власного ресурсного потенціалу» (Лозицький В.Л., 2011: 205).

Загалом серед методів подолання тривожності дослідники виділяють такі: аутогенне тренування (О. А. Баранов, Г. Ш. Габдреева, А. Р. Кудашев, Н. І. Куценко, О. О. Прохоров, А. О. Реан); идеомоторне тренування (Г. Ш. Габдреева, О. О. Прохоров); сенсорна репродукція (Г. Ш. Габдреева, О. Б. Ігумнова, О. О. Прохоров); гетеротренінг (О. Б. Ігумнова); танцювальна терапія (О. Б. Ігумнова); ігрова терапія (О. А. Баранов, О. Б. Ігумнова, А. Р. Кудашев, Н. І. Куценко, А. О. Реан), арттерапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); музична терапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); креатотерапія (П. І. Підкасистий); парадоксальна інтенція (О. Б. Ігумнова); когнітивна терапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); метод децентрації (О. Б. Ігумнова); імаготерапія (О. Б. Ігумнова); комунікативний тренінг (О. Б. Ігумнова); психологічний тренінг (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко).

На нашу думку, для корекції тривожності найбільш оптимальною є когнітивно-поведінковий тренінг. Цей підхід призначений для зміни когнітивних образів, думок й паттернів мислення з тим, щоб допомагати людям у подоланні емоційних і поведінкових проблем. Він ґрунтується на теорії, згідно з якою поведінка й емоції частково обумовлені когніціями й когнітивними процесами, змінювати які можна навчитися. Основою цієї теорії є принцип модифікації поведінки для виявлення наявних когніцій і виокремлення тих із них, які створюють проблеми. Поведінкові техніки використовуються для усунення небажаних когніцій, пропонування нових паттернів мислення й способів продумування проблем і для підкріплення цих нових когніцій. Ці техніки містять: 1) реєстрацію бажаних і небажаних когніцій і фіксацію умов їхньої появи; 2) моделювання нових когніцій; 3) використання уяви для візуалізації того, як нові когніції можуть бути співвіднесені з бажаною поведінкою й емоційним благополуччям; 4) використання цих нових когніцій на практиці в реальних ситуаціях для того, щоб вони стали звичним образом мислення суб'єкта (Корсіні Р., 2003).

Н. Г. Гаранян і А. Б. Холмогорова визначають два етапи когнітивно-поведінкової терапії. Перший етап, на думку дослідниць, повинен розпочинатися з ознайомлення пацієнта з моделлю терапії, метою якого є підведення останнього до думки про те, що його уявлення щодо реальності є лише гіпотетичним уявленням про неї, яке має бути перевірене, а іноді й змінене. Основним завданням першого етапу є навчання пацієнта навичок усвідомлення автоматичних думок, їхньої систематичної реєстрації, оцінювання й конфронтації з ними. При цьому дослідниці виокремлюють три основних кроки в роботі з автоматичними думками: 1) виявлення; 2) оцінювання; 3) зміна автоматичних думок на адаптивні. Таким чином, результатом першого етапу психокорекційної роботи повинно стати підвищення саморозуміння пацієнта, усвідомлення тих автоматичних думок, які спричиняють негативний емоційний стан, неефективну поведінку, а також здатність упоратися з ними (Холмогорова А.Б., 2000).

На другому етапі проводиться робота з переконаннями. Ця робота також проводиться у три кроки: 1) виявлення установок і переконань; 2) оцінювання обґрунтованості й корисності виявлених переконань; 3) зміна переконань через конфронтацію (Холмогорова А.Б., 2000).

С. О. Хілько

ІМП ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО СИТУАЦІЙ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

На протязі ХХ ст. в науках про людину спостерігаються різні прояви руху в напрямку від розуміння світу стійкого, передбачуваного, детермінованого, керованого до розуміння його в більшій частині як некерovanого, недетермінованого, непередбачуваного, невизначеного. Це визначається, принаймні, в трьох областях: зміна образу людини, зміна образу науки і зміна статусу цінностей (Д. О. Леонт'єв, 2007). Невизначеність сьогодні торкається всіх аспектів як життя так і діяльності людини. Тому толерантність до ситуацій невизначеності у діяльності психологів займає важливе значення для ефективного виконання професійної діяльності.

Аналіз літератури дозволяє побачити, що проблему толерантності до невизначеності в різній мірі вивчали як зарубіжні так і вітчизняні автори: С. Д. Максименко, Л. Ф. Бурлачук, О. Г. Луковицька, Т. В. Корнілова, В. П. Зінченко, Н. В. Шаласєв, Н. Ю., П. В. Лушин, А. І. Гусєв, Е. Френкель-Брунєвік, С. Баднер, Н. Нортона, Р. Халлман, Р. Брієлін та ін.

Діяльність психолога різноманітна і де б він не працював – в освітніх та науково-дослідних закладах, соціальних службах, на виробництві, у правоохоронних органах та службах з подолання наслідків надзвичайних ситуацій, у сфері охорони здоров'я, у сфері реклами та спорту, у засобах масової інформації, він стикається із ситуаціями невизначеності, в яких необхідно приймати рішення і здійснювати діяльність.

Напрями діяльності психолога: психолог-теоретик/дослідник, психолог-викладач, психолог-практик, (Вачков І. В., Гріншпун І. Б., Пряжников Н. С., 2007), характеризуються певними ознаками виконання своїх професійних завдань, у складі яких є невизначеність ситуацій, що в свою чергу, потребує толерантного ставлення до них. *Психолог-теоретик/дослідник* – стикається із ситуаціями, що провокують протиріччя між когніціями; ситуаціями які в суб'єктивному усвідомленні строго недетерміновані ні в способах рішення, ні в шуканому результаті. Трапляються ситуації, коли при наявності неповної інформації настає необхідність ухвалювати рішення і нести за це відповідальність. *Психолог-викладач* – застосовуючи в навчальному процесі невизначені ситуації, створює умови для позитивного сприймання неструктурованих елементів навчального курсу і тим самим сприяє розвитку критичного мислення і привчає майбутніх психологів до труднощів, неоднозначності, подвійності смислів навколишнього світу, що сприятиме толерантному ставленню до ситуацій

невизначеності в професійній діяльності психологів. *Психолог-практик* – застосовуючи професійні знання, уміння та навички на практиці, в контексті взаємовідносин «психолог – клієнт», не тільки стикається з невизначеністю клієнта, а й сам може знаходитись в ситуації особистої невизначеності (Лушин П. В., 2013), що може призводити до суб'єктивного відчуття труднощів, пов'язаних з відсутністю готових схем інтерпретації.

Толерантність до ситуацій невизначеності у діяльності психологів – це комплексне поняття, яке включає в себе вміння працювати в умовах нехватки інформації, або її подвійності, позитивне сприймання ситуації невизначеності, неоднозначності, множинності вибору, вміння досягати бажаного результату новими, більш ефективними способами і засобами навіть коли не відомі всі факти і можливі наслідки прийнятого рішення, здібність відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозові, а як такі, що містять виклик і сприяють професійному зростанню психолога.

Отже, толерантність до ситуацій невизначеності у діяльності психологів, стійкість психолога до дії фактора невизначеності зовнішнього і внутрішнього середовища являється одним з основних професійно важливих якостей психолога.

А.І.Черкашин

*Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут",
Харків*

ДЕФІНІЦІЯ "ПРОФЕСІЙНА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ" У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

Сучасні умови функціонування ринку праці в Україні вимагають високої конкурентоспроможності сучасного фахівця. До сучасного професіонала ставляться відповідні вимоги щодо сформованості його індивідуальності, професійної ідентичності, мобільності та креативності. В нашому дослідженні професійну індивідуальність ми розглядаємо, як складне інтегративне утворення особистості, яке визначається унікальністю та своєрідністю типологічних особливостей людини, її особистісних структур, що визначають ефективність професійної діяльності за фахом.

Відповідно, все це вимушує до пошуку нових форм та методів формування фахівців у стінах вишів й в першу чергу, визначення психолого-педагогічних детермінант формування їхньої професійної індивідуальності під час навчально-виховного процесу.

Сучасні дослідження у галузі філософії, психології, педагогіки, соціології визначають теоретико-методологічні основи для дослідження проблеми професійної індивідуальності студентів технічних ВНЗ. Відповідно, слід зазначити дослідження: педагогічної діяльності особистості та її майстерності (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, І.А.Зязюн, О.Ф.Бондаренко, Є.О.Климов, О.М.Леонтьєв, В.П.Москалец, В.Ф.Моргун, В.В.Рибалка, О.В.Скрипченко); теоретичного аналізу і вимірювання ціннісно-сміслової системи, обдарованості, творчості особистості (М.Й.Боришевський, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, Н.І.Пов'якель, С.О.Сисоева, Ю.М.Швалб); умов та механізмів професіогенезу сучасних фахівців (В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, О. П. Сергеєнкова Н.В.Чепелева, Т.Б.Хомуленко, Т.С.Яценко); проблеми суб'єктності та життєтворчості особистості (В.В.Клименко, Г.В.Ложкін, Н.А.Побірченко, В.Д.Потапова, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко).

На думку О. П. Сергеєнкової " ... професійна індивідуальність – це психологічне новоутворення особистості, в якому особистісні та професійні властивості інтегровані таким чином, що забезпечують успішну професійну діяльність та самодостатність майбутнього учителя".

Автор зазначає, що " Формування професійної індивідуальності майбутнього учителя безпосередньо пов'язане з його здатністю до самоактуалізації за критеріями професійної та особистісної готовності, індивідуальної професійно-предметної компетентності, до гармонізації взаємодії із соціальним середовищем (Сergeєнкова О. П.,

2007).

А. В. Райцев зазначає "Професійна індивідуальність фахівця – це характеристика типологічних особливостей людини, притаманних йому як індивідуальності і проявляються в особистісно-гуманному ставленні до дійсності у змістових межах існування фахівця у просторі професійного буття. Дане комплексне поняття не можна звести ні до професійних здібностей, ні до обізнаності фахівця у сфері сучасних технологій, ні до моделі спеціаліста, ні до набору його. Під професійною індивідуальністю ми розуміємо сукупність певних властивостей особистості з високим рівнем професійної підготовленості і здатністю до креативної діяльності, в якій людина максимально проявляє свою індивідуальність"(Райцев А. В., 2003.)

Автор зазначає, що при структурно-змістовному аналізі професійної індивідуальності в якості її основних складових можна виділити три компоненти: загальнопрофесійна грамотність (необхідні знання), вміння як здатність фахівця використовувати наявні у нього знання в процесі діяльності та індивідуально-особистісні якості, без яких немислима індивідуальність фахівця. Але крім зазначених якостей професійну індивідуальність створюють такі властивості, які притаманні людині як унікального явища, що проявляються у професійній діяльності свій неповторний індивідуальний стиль.

Поняття дефініції "професійна індивідуальність" будується на основах визначення поняття "індивідуальність".

За визначенням С. У. Гончаренка "Індивідуальність – сукупність рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність". Автор вказує на те, що індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, якостей перцептивних процесів і інтелекту, потреб і здібностей індивіда. Передумовою формування людської індивідуальності служать анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі виховання, яке має суспільно зумовлений характер, породжуючи широку варіативність проявів індивідуальності. У психології індивідуальність виступає як цілісна характеристика окремої людини, як оригінальність, самобутність її психологічної структури. Людина стає індивідуальністю, коли її особистість наповнюється одиничними та особливими неповторними властивостями (Гончаренко С.У., 1997).

На думку М. В. Папучі "Індивідуальність – спосіб існування особистості в соціальному оточенні, що являє собою складне інтегрування сукупності унікально-своєрідних типологічних властивостей людини, особистісних структур та їх проявів у індивідуально-специфічному стилі діяльності та взаємодії. Індивідуальність виявляється в темпераментальних і характерологічних рисах, у специфічному змісті мотиваційно-потребової сфери (інтересах, цілях, прагненнях), у поєднанні якостей перцептивних процесів, інтелекту та здібностей людини. Формування індивідуальності відбувається в складному і суперечливому процесі розвитку біологічних, соціальних і духовних начал особистості в її активній взаємодії з соціальним оточенням" (Папуча М.В., 2008).

Враховуючи вище викладене, слід зазначити, що наведені вище визначення дефініції "індивідуальність" та "професійна індивідуальність" не є вичерпними та потребують подальшого уточнення на шляху наукового пошуку.

Н.С. Чміль

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СВЯЩЕНИКА

За даними Державного департаменту у справах національностей та релігій станом на 01.01.2015 р. в Україні зареєстровано 31781 священник, з них 14120 – священники Української Православної Церкви. Крім того, за результатами останнього (березень 2015 р.) соціопитування – довіра до церкви та її діячів в Україні, найвища з-поміж інших

соціальних інституцій. Таким чином, поширеність та велика довіра до священнослужіння як виду професійної діяльності зумовлює актуалізацію психологічних досліджень у цьому напрямку.

Священик (пастир) – в загальнозживаному значенні, служитель релігійного культу. Як термін поняття священик розглядається як священнослужитель другого ступеня священства, який здійснює усі богослужіння і таїнства (хрещення, вінчання тощо, але за винятком хіротонії або рукопокладання). Словник української мови визначає священника як служителя культу православної церкви, який за саном середній між дияконом і єпископом, а також особа, що має цей сан; служитель культу, який відправляє церковну службу; ієрей. Для того, щоб стати священиком не достатньо лише освіти, потрібно відповідати певним вимогам та пройти через особливий обряд (рукопокладання).

Діяльність священика передбачає посередництво між Богом і людьми, тобто це постійна робота з людьми і безпосереднє спілкування з ними. Тобто священик виступає експертом у релігійній площині, який забезпечує зв'язок людей із релігійними доктринами, роз'яснює їх та допомагає наслідувати. Звичайно під час професійної підготовки та подальшого професійного становлення уже під час діяльності священик багато працює з Біблією та іншими священними текстами, проте вони виступають швидше засобом діяльності, тоді як об'єктом і предметом діяльності є люди.

Зазвичай провідною метою пастирського служіння вважають духовне удосконалення або спасіння душ людей. Таке визначення є загальним і може підійти священикам усіх релігійних напрямків: ксьондзи, пастори, сектантські пресвітери, або «старші брати», магометанські мулли і язичницькі жерці.

Таким чином, професію богослова та священика можна віднести до професій типу «людина-людина» (за Є.О. Клімовим), тобто до групи професій соціономічного типу (Клімов Е.А., 1996). Це підтверджується емпіричними дослідженнями, зокрема у дисертаційному дослідженні української вченої, психолога Р.В. Мотрук (Мотрук Р.В., 2013).

«Соціономічна» професія вимагає високого ступеня розвитку у фахівців так званих «інтерсоціальних» (соціально-перцептивних і комунікативних), а також творчих здібностей, щоб ефективно виконувати свої професійні функції (Браніцька Т.Р., 2012).

Крім загальних психологічних характеристик професії богослова, діяльність священика описується і пов'язується із поняттям «покликання». У навчальній літературі для майбутніх священиків навіть виділяють окремі розділи присвячені питанням пастирського покликання (Киприан (Керн), 2002).

Вважається, що пастирське покликання – це здатність до невимушеного слідування людини за Богом, пов'язане з цією здатністю прагнення до продовження Його справи і сприятливі для розвитку цих прагнень і здібностей зовнішні обставини. Тобто, єдиною правильною мотивацією для діяльності священика можна вважати саме пастирське покликання. Існують ознаки правильного та не правильного покликання до священнослужіння (адекватна та хибна мотивація до пастирської діяльності).

Ознаки відсутності покликання до пастирства або ж як помилкову мотивацію до діяльності священика, можна визначити як:

- священство заради матеріальної вигоди («священик ніколи з голоду не помре»);
- політичні розрахунки чи національні (тобто приготування себе для священства заради «порятунку країни», заради відновлення певного політичного ладу на Батьківщині, заради здійснення відомої національної пропаганди тощо);
- бажання досягти панівного становища, зробити кар'єру, стати архієреєм, вождем народу, суспільства тощо (тобто бажання влади);
- естетичні мотиви (краса богослужіння, співів, пишного архієрейського ритуалу тощо);

- формальні ознаки покликання (зарахування в духовну школу або приналежність до духовного сану);

- розчарування, втома від життя, відрив від усього того, що раніше захоплювало.

На протидію перерахованих хибних мотивів можна виокремити характеристики чи ознаки позитивної мотивації до діяльності священика:

- 1). вільний потяг серця до великої і святої справи пастирства;

- 2). бажання творення Царства Божого, що ґрунтується на законах Божих, не залежного від політики;

- 3). готовність до жертвового служіння ближньому;

- 4). готовність співчувати грішній і хворій, страждаючій людині;

- 5). готовність до переслідування з боку світу цього та безстрашне заперечення всякого конформізму;

- 6). усвідомленість своєї недосконалості і прагнення до подоби Божої, а не засудження, вказування на помилки інакомислячим;

- 7). досвід віри, досвід життя за Біблією.

Отже, як професія типу «людина-людина» (за Є.О. Клімовим) священство є проявом просоціальної активності та не має матеріального результату діяльності. Мотивація до здійснення діяльності священика характеризується пастирським покликанням як вільним потягом серця до пастирської справи, готовність до співчуття і служіння тощо. Таким чином, мотивацією до діяльності священика має виступати бажання наблизитись до життя згідно законів Божих (написаних у Біблії), а також допомогти, спрямувати інших людей на цей шлях і таким чином духовно збагатити та покращити життя людей.

A. Shayda, N. Shayda

Donbass State Pedagogical University, Slavyansk

FEATURES PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

Psychological study of professional thinking of a teacher is representing the main approaches to the study of conceptual thinking, associative, behavioral, Gestalt psychology, psychodynamic, humanistic and cognitive. The best methodological principles of national psychology in which thinking interpreted as the highest form of active subjective reflection of objective reality, manifested in a meaningful, mediated and generalized knowledge of the subject material connections and relationships between objects and phenomena are optimum for the same organization of our research.

Professional thinking is the thinking process involved in different kinds of practice, solving specific problems for specific conditions of work and practical orientation, which is part of the structure reflects its professionalism and operational aspect. Within the cognitive theory the thinking types were defined as stages of development, which makes replacement of sensory perception logical. In a significant number of national psychology researchers not associated with the type of thinking its genesis. L. Vygotsky noted the presence of constant transitions in human thinking from figurative to logical and vice versa. Inside a single mental adult act there are different levels of reflection of the world around him. Results of logical (theoretical) thinking are tested by practice, influenced by an enrichment of logical thinking. Practical thinking is mediated by conceptual components of logical thinking. Theoretical thinking, by S. Rubinstein, provides meaningfulness solution of any practical problem; practical thinking is related to the direct actions that express opinion different from the visual ability to be outside the "contemplative contact" with reality.

The concept of thought, interpreted contextually, solves specific problems for certain professions and tasks, it has also subject specific content, certain conceptual apparatus, tools and techniques. The level of development of professional thinking determines the ability of man to the free productive orientation and self-realization. Features teacher professional

thinking form under the influence of requirements due to the nature of the content of pedagogical work. Specifically, a constant focus of the thinking process to solve educational problems, continuous relationship with a particular set of components activities, updating the same complex of specific knowledge to the revitalization of teacher strategies and tactics of conduct provide the teachers thinking a peculiar character. One of the objectives of our study is the description of the characteristics of students teachers. Professional teacher thinking not only due to objective logic of the pedagogical process, but the logic of science, which is a means of achieving the ultimate goal of training and education, and its specific features that are definitely oriented the teacher thinking.

Development of professional thinking is not only directly during professional practice, but also in terms of university training, where the student is most sensitive for a significant number of higher mental functions. This professionally directed training requires its organization as the experience, that adequately reflects the psychological structure and content of vocational and educational skills. The development of professional thinking of students, in our opinion, one can imagine in a broad sense as the transition from the academic thought to professional thought and, in the narrow sense, as the transformation of certain types of mental activity in accordance with the objectives and conditions of the profession.

Consequently, teacher professional thinking has the different, specific structure and ways of its development, due to the peculiarities of the teacher in teaching specific subjects, the formation of a scientific outlook and logical culture of students.

I. M. Shapoval

Krivoy Rog Pedagogical Institute of Krivoy Rog National University

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Professional identity is understood in Psychology as a complicated integrative phenomenon, that is the principal characteristic of a person's professional development and affirms the degree of a chosen professional activity as a means of self-actualization and development, as a person's comprehension of his or her identity with the professional group and an appraisal of the affiliation value in it. Professional identity is the product of a long-term personal and professional development, the mechanisms of which are a person's realization of belonging to a certain profession and a certain professional community, a person's acceptance on social and psychological levels of professional value positions corresponding to norm for a particular professional field. Professional identity brings about stabilizing (providing professional centrism and a stable professional-mental position with constancy characteristics) and realizing functions (constructive potential of a person in a profession) in a specialist's formation.

Attainment of a professional identity is the process of transition from external to internal professional activity motivation sources, stability of which is defined on basis of professional goals realization criteria, professional experience acquirement, professional orientation character. Also attainment of professional identity provides for an independent and responsible construction of the professional future, a high sense and regulator behaviour basis readiness in the situations of uncertainty of approaching professional future, realization of personal and professional self-determination and self-organization (achieving an experience), availability of a generated adequate self-image, in which appropriate professionally important qualities are actualized.

Student's professional identity is based on his or her self-concept as a future professional, who potentially belongs to a certain professional group, about his or her professional and educational-professional goals as well as the concept of opportunities of their realization.

In such a way, during a student's professional self-knowledge and professional consciousness the regulation of a professional self-image is realized.

Development of students' professional identity has to be carried out via constant activation of the identification processes as a process of self-identification with a professional group on basis of an emotional connection.

Identification mechanisms are reflexive actions that allow a personality to reflect and realise him or herself in a field of interior feelings as well as in a field of social intercourse, and to form a self-image according to activity results or an outside impact from the others.

Peculiar for a professional activity of a psychologist is that his or her personality serves as a certain professional instrument, that is why during the process of teaching of would-be psychologists it is important to form an adequate self-attitude which determines orientation toward their own abilities and potential, thus fulfilling the process of building general life-meaningful orientations and professional senses. Moreover, a coordinated and consistent system of life-meaningful orientations underlies in the basis of formation meaningfully and chronologically coordinated life and professional plans and is an important premise for a professional's successful self-actualization which reveals itself in a conscious and self-regulated activity and is realized in a self-concept building and correcting.

In this way, psycho-social factors for professional identity formation in would-be psychologists is a development in students of an adequate professional self-image with reflexive perceiving and actualization of self-actualization mechanisms and self-making.

I.M. Shymko

Kryviy Rih National University of State Higher Educational Institution

Kryviy Rih Pedagogical Institute, city of Kryviy Rih

INDEPENDENT WORK AS A KEY FACTOR OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS

The current state of Ukrainian education requires changes not only at secondary schools, but also in higher link. This is due to a radical development of human's life, formation of new social conditions, and reformation of higher education in Ukraine. Training a new generation of competent employees who are able to ensure a versatile development, able to master educational paradigms, be humane, farsighted and competent in their future careers, leads a modern student to certain socialization.

Socialization is the process and the result of learning and active reproduction of the social experience by an individual in his activity and communication with others (Bezpalco O.V., 2013). It is a modern student who is in this social space, cell, where an active process of personality socialization takes place. This is a period of disclosure of potential abilities, disclosure of intellectual level, moral values and social attitudes, acquisition and development of professional abilities and skills.

Socialization of the student's personality is a period, when skills and orientations are formed, as well as the ability to independently perform activities of relevant professional qualifications elected by the student; it is the correction of life goals, outlook and predictions of self-fulfillment of life paths etc.

The process of socialization of student's personality as a future specialist depends on many factors of a new cultural and educational environment. One of these factors is student's independent work.

Students' independent work, which role is one of the important tasks in the reformation of modern education in Ukraine. Independent work as a kind of teaching and learning activity has a positive effect on students' professional development only provided the student makes sure that it helps him to navigate complex practical situations, transform knowledge into tools of professional actions, develop independent judgment, objectivity in evaluation of the studied facts and phenomena. Among the factors that determine the effectiveness of independent work the following should be noted: professionalization of its content, variety of tasks and improving their creative nature, the degree of cognitive activity and independence of students in their performance.

Independent work promotes independence as a personal quality, promotes the principle of individual approach, allows us to differentiate learning objectives and thereby contribute to the achievement of truly conscious and lasting mastery of knowledge. Only in the course of independent work those cognitive abilities are developed and those skills are formed, which are essential in mastering knowledge in education and in life.

Thus, the abilities formed in the process of self-educational activity are socially meaningful; promote social adaptation of students which proves successful socialization of a students' personality in a today's society.

І. Є. Штученко

НТУ «ХПІ», м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ РІЗНОЮ КАР'ЄРНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема вивчення психологічних основ кар'єрного становлення студентства має велике значення. Головною особливістю випускника вишу є остаточне входження до самостійного життя, коли відбувається вибір професійного шляху, різко змінюється соціальна роль, розвиваються основні потенції людини як особистості, в тому числі, професійні якості майбутнього фахівця. Успішність професіонала залежить не тільки від спеціальних знань, вмінь та навичок. Вона також пов'язана з його особистісними особливостями, прагненням до саморозвитку. Сучасне суспільство зацікавлене в тому, щоб допомогти людині розвинути свій потенціал. Тому вивчення механізмів та закономірностей самореалізації, самоактуалізації особистості в різноманітних соціальних умовах та на різноманітних соціальних рівнях набуває фундаментального значення і стає найважливішою передумовою успішної реалізації кар'єрних планів. Недостатня вивченість впливу базових та додаткових складових самоактуалізації на прийняття кар'єрного рішення студентів технічних ВНЗ під час навчання обумовило потребу в даному дослідженні.

У зарубіжній літературі базовими роботами з питань самоактуалізації вважають дослідження О. Маслоу та К. Роджерса. Самоактуалізація – це процес реалізації людиною власного потенціалу протягом усього життя з метою стати повноцінною дієюю особистістю (К. Роджерс, 1994); це бажання досягти вершини свого потенціалу (А. Маслоу, 1995).

У вітчизняній психологічній літературі найвідоміші дослідження самоактуалізації особистості пов'язані з іменами Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Г. Костюка, К. Платонова, Л. Божович. Зокрема, С. Рубінштейн визначає поняття самоактуалізації як процес пізнання власних якостей, мотивів та прагнень. Самоактуалізація – це «процес розгортання та дозрівання закладених в особистості здібностей, потенцій, можливостей» (Леонтьєв О.М., 1997). Як потребу в реалізації власних здібностей, талантів, творчого потенціалу визначають феномен самоактуалізації А.О. Деркач та Є. В. Сайко (Деркач А.О, Сайко Є.В., 2007). З позиції вільного вибору людиною шляхів розвитку особистості розглядає самоактуалізацію О.Г. Асмолов (Асмолов О.Г., 1990).

Метою даного дослідження є вивчення складових самоактуалізації, які впливають на прийняття кар'єрного рішення під час навчання у ВНЗ. Для визначення кар'єрної спрямованості, а також складових самоактуалізації нами здійснено емпіричне дослідження. У дослідженні брав участь 271 студент (юнаки і дівчата у віці 18-20 років), які навчаються в НТУ «ХПІ».

За допомогою анкетування були визначені провідні типи кар'єрної спрямованості, всі досліджувані розподілені на 5 груп: 1) група осіб, серед яких переважає спрямованість на вертикальний тип кар'єри (42 особи); 2) група осіб, у яких переважає спрямованість на горизонтальний тип кар'єри (54 особи); 3) група осіб, в яких домінує

спрямованість на горизонтальний тип кар'єри з урахуванням хобі (49 осіб); 4) група осіб, серед яких переважає спрямованість на мішаний тип кар'єри (одночасно горизонтальний та вертикальний типи), таких 59 осіб; 5) частина досліджуваних, які не визначилися (67 осіб). В подальшому в усіх групах за допомогою тесту САТ (тест на самоактуалізацію) було досліджено особливості базових складових самоактуалізації, а також взаємозв'язок цих складових з кар'єрною спрямованістю. Базовими є шкали «Компетентність у часі» (вірність орієнтації у часі) та шкала «Підтримки» (спрямованість на себе та на інших). Якщо бали за результатами тесту перевести у процентному співвідношенні, то отримаємо наступну послідовність середніх показників (таблиця 1).

Таблиця 1 – Показники самоактуалізації осіб із різною кар'єрною спрямованістю

Шкали самоактуалізації	Вертикальний тип кар'єри	Горизонтальний тип кар'єри	Горизонтальний тип кар'єри з урахуванням хобі	Мішаний тип кар'єри	Невизначена частина
Компетентність у часі	39	37	40	59	38
Підтримка	51	48	52	56	50

На підставі здійсненого дослідження можемо зробити наступні **висновки**:

У групах досліджуваних із спрямованістю на горизонтальну кар'єру, зі спрямованістю

на горизонтальну кар'єру з урахуванням хобі, на вертикальну кар'єру та серед частини досліджуваних, які не визначилися, результати за шкалою «Компетентності у часі» мають низький рівень, що свідчить про нездатність співвідносити минуле та майбутнє з теперішнім, про неможливість усвідомлення сенсу та значущості дій, які виконуються. У групі досліджуваних зі спрямованістю на мішаний тип кар'єри (однаково вираженими напрямками горизонтальної та вертикальної спрямованості кар'єри) показники результатів за даною шкалою мають бал вище середнього, що свідчить про достатній рівень самоактуалізації та здатність сприймати своє життя цілісним.

Практично в усіх групах досліджуваних, виділених за спрямованістю на певну кар'єру, показники за шкалою «Підтримки» розміщуються нижче середніх, що свідчить про недостатній рівень самостійності, про потребу в зовнішній підтримці. З усіх виділяється група досліджуваних зі спрямованістю на мішаний тип кар'єри, що має показники вище середніх. Це свідчить про незалежність у вчинках, прагнення керуватись у житті власними цілями, переконаннями, установками, бути вільними у своєму виборі.

Таким чином, дані, отримані у процесі вивчення складових самоактуалізації, свідчать про необхідність підвищення ефективності позанавчальних заходів під час отримання професійної освіти з метою розкриття особистісного потенціалу для подальшого саморозвитку та самоактуалізації студентів у період навчання у ВНЗ. Це потребує розробки системи психологічного супроводження молоді у навчальному процесі з метою впливу на формування життєвих позицій для реалізації максимальних можливостей кар'єрного зростання.

А.В. Якименко

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В умовах трансформацій усіх сфер життєдіяльності людини, інформатизації, наукового та технічного прогресу зростають вимоги до людини як суб'єкта життєдіяльності, що зумовлює важливість формування та розвитку її особистісної активності.

На нашу думку, «особистісна активність» – це здатність людини до самостійного

перетворення зовнішнього світу задля задоволення власних інтересів, актуальних потреб, досягнення поставлених цілей через використання внутрішніх потенціалів.

Особистісна активність реалізується в системі цільових установок, ціннісних орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності й спілкування. Її здійснення залежить від бажання людини розкривати, розвивати та реалізовувати власні потенційні можливості. Особистісна активність проявляється у поведінці людини, як ініціативність, рішучість, впевненість в собі, здатність брати на себе відповідальність; передбачає володіння навичками перетворення навколишнього середовища, вміння знаходити нестандартні рішення складних життєвих ситуацій тощо.

Проблематика формування особистісної активності набуває особливої актуальності в юнацькому віці, коли людина перебуває на етапі професійного становлення. Вхідження юнаків в етап навчально-професійної діяльності вимагає від студента самостійності, саморозвитку, самодетермінації, навичок перетворення навколишнього середовища, що обумовлено проявом особистісної активності. При цьому важливою є готовність самого студента проявляти дані якості.

Останнім часом в концептуальному апараті психології поняття готовності набуло відносно самостійного і високого наукового статусу проте досі не існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття. Його значення в контексті професійного становлення на даний час потребує переосмислення його змісту на методологічному і експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на визначенні та психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів.

Досліджуючи готовність вчені акцентують увагу на таких її компонентах: мотиваційному – відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтовному – знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційному – володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями; вольовому – самоконтроль, самооблізація, вміння управляти діями; оціночному – самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам (Нессен Г., Сохань Л., Ермакова І., 2003). Вказані компоненти виступають засобами удосконалення особистості у системі професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Професійна готовність як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів особистісної активності на основі розвитку і структурування сукупності професійно-орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, дослідження особливостей особистісної активності як чинника формування професійної готовності майбутніх фахівців дає можливість стверджувати, що дана проблематика являється недостатньо дослідженою та потребує подальшого розкриття.

Секція 6. АКТУАЛЬНІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ТА СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Л. Н. Абсалямова

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В современном мире все больше внимания уделяется здоровому образу жизни и правильному питанию. Несмотря на это количество людей с лишним весом становится все больше. Особенно остро эта проблема затрагивает развитые государства. Как правило, лишний вес и ожирение – это результат неправильного пищевого поведения. Неадекватное пищевое поведение может приводить к различным биологическим, физиологическим, гормональным и психологическим нарушениям жизнедеятельности и функционирования человека. Среди расстройств пищевого поведения выделяют нервную анорексию и нервную булимию. В данном случае расстройства пищевого поведения следует понимать как такие отклонения в употреблении пищи, которые могут привести к физическому и психическому нездоровью и представляют собой комплексную медико-психологическую проблему.

К нарушениям пищевого поведения можно отнести такие отклонения в употреблении пищи, которые не являются заболеванием, но препятствуют полноценному функционированию человека. Т.Г. Вознесенская описала такие нарушения, как экстернальный, эмоциональный и ограничительный тип пищевого поведения. Ограничительное пищевое поведение – это избыточные саморегулирования и бессистемные слишком строгие диеты, к которым время от времени прибегают все больные ожирением. Эмоциогенное пищевое поведение Шелтон называл «пищевым пьянством». При этом поводом для приема пищи выступает эмоциональный дискомфорт. Человек с эмоциогенным пищевым поведением «заедает» свои горести и несчастья.

Экстернальное пищевое поведение проявляется повышенной реакцией человека на внешние стимулы, такие как накрытый стол, принимающий пищу человек, реклама пищевых продуктов и т.д.

К причинам, влияющим на нарушения пищевого поведения можно отнести биологические и генетические, сопутствующие психические расстройства, а также социально-культурные и индустриальные факторы. Пища так же, как вода и воздух является основой для поддержания гомеостаза организма и обеспечения жизнедеятельности человека. В нашей жизни питание выполняет свои функции: биологическую, эмоциональную, коммуникативную, поддержания традиции, социальную, индустриальную и др. Даже с самого момента рождения младенец при кормлении его грудью испытывает чувство удовольствия, удовлетворения потребностей. В процессе происходит коммуникативный процесс между матерью и ребенком, как на вербальном, так и на тактильном уровне. Все семейные праздники, как правило, проводят за накрытым столом. В каждой культуре и семье есть свои «коронные» блюда, которые подаются на праздничный стол. А также блюда, в приготовлении которых участвуют все члены семьи.

Йорг Циттлау и Аннетта Саберски пришли к выводу, что индустрия питания делает из нас наркоманов. В области производства и маркетинга пищевых продуктов задействованы миллионы людей и миллионы денег. Все отрасли пищевой промышленности хотят накормить быстро, вкусно, получить прибыль, а потом, при помощи других «полезных» продуктов избавить их от лишнего веса, польза от которых активно рекламируется. Таким образом, вся индустрия питания направлена на привлечение внимания к новым продуктам, определения их «полезности», чтобы

потребитель приобретает и употребляет эти продукты. Таким образом, можно сказать, что пищевая индустрия посредством рекламы стимулирует человека пробовать и употреблять все больше новых продуктов, которые привлекают внимание потребителя определенными способами. Чтобы распознать вкус, человек использует свое обоняние. На сегодняшний день в составе продуктов питания обнаружены 8000 летучих соединений, имеющих стойкий запах. Восемьдесят процентов информации человек получает через зрение. Поэтому, чтобы привлечь потребителей используются яркие краски. Жизнь стала стремительной, и мы часто употребляем фаст-фуд, иногда, даже не выходя из машины. Для улучшения эмоционального фона мы часто прибегаем к сладенькому, не задумываясь о калориях, потому, что так привыкли с детства.

Таким образом, вся современная пищевая промышленность формирует у людей определенные и не всегда полезные пищевые привычки и заставляет людей набирать лишний вес.

О.В. Безмертний, М.В. Маркова

Харківська медична академія післядипломної освіти, м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЇДАННЯ: ТЕНДЕНЦІ СУЧАСНОЇ ДОПОМОГИ

Питання харчової поведінки і, як основні її маркери – характеристики психічного і соматичного самопочуття, соціально-психологічні та особистісні якості – займають особливе місце у професійному середовищі. Мова йде про діяльність фахівців з психосоматичної практики. Окремий прояв проблем харчової поведінки – [переїдання з психологічних причин] – охоплює все більшу кількість людей у світі. Збільшення синонімій (психогенна гіперфагія, психогенне ожиріння, компульсивне переїдання, обжерливість, харчова адикція та ін.) і, як наслідок, підходів до їх класифікації часто не вирішують проблеми. Пацієнти перманентно та / або епізодично продовжують набирати масу тіла, набуваючи при цьому глибоких психоемоційних труднощів (Малкіна-Пих І.Г., 2005, 2007; Беляєва О.Е., 2014).

Зміна форми і маси тіла, підкріплені кризою культури харчування, нативної харчової поведінки є збірним проявом мотиваційного дисбалансу при безпосередній участі стресів.

Здатність людини адаптуватися до складних умов життя дозволяє визначити психологічну каузальність переїдання. Можна довго і наполегливо дискутувати щодо [правильного] харчування, спортивних інтервенцій, однак неусвідомлене рішення «заїдати» розкривається шляхом подолання психологічних усвідомлених механізмів захисту. Їжа, що є «енергією спокою» відіграє замісну і невротизуючу роль при існуючій психотравмі. Людині стає «зручно» надмірно вживати їжу з поступовим зростанням кількості продуктів необхідної для набуття короткочасного спокою (Гінзбург М.М., 1997; Михайлов Б.В., 2002).

Спостереження в галузі сучасної гіпнокорекції дозволяють припустити, що в якийсь момент життя на системному рівні «інстинкт – рішення – вибір» особистість змінює свій спосіб реагування на той, який був прийнятий як найбільш прийнятний в стресовій ситуації. Дуже часто, причина такого вибору є ірраціональною і не підвладній свідомості, оскільки під психогенією прихована інстинктивна природа. На рівні інстинкту (втекти, сховатися, напасти) спостерігається генезис сформованого почуття (образа, провини, злість) і, як наслідок думок про те, що: «в цьому почутті мені простіше отримати спокій і гарненько поїсти, бо в тій ситуації їжа принесла мені порятунок...» (Іванов Г.Ю., Макулов В.Ю., 2014.).

Так, спостерігається результат розбіжності між теорією діагностики та практичної ефективністю застосовуваних корекційних індукцій. Дуже багато клієнтів продовжують марні відвідування лікарів-дієтологів, персональних інструкторів, фахівців з лікувальної фізкультури або просто займаються самопомогою в невіданні. Такі спроби вирішувати

проблеми ваги міфологізують ставлення суспільства до власного тіла і б'ють по кишені зневірених відвідувачів спортивних клубів схуднення (Хамер Р.Г., 2012).

У зв'язку з викладеним, поставлена мета ознайомитися з основними точками зору про розпізнавання психогенного переїдання і найбільш доказовими, результативними способами їх корекції, і на їх основі запланувати власний модус дослідження.

Основну групу осіб з психогенним переїданням становлять жінки. Сучасне оточення стає все більш вимогливим до їх зовнішності. Розвиток уявлень про так званий «модельний ідеал» пригнічує і підкидає в жіноче життя багато ситуацій, в яких краса тогожана максимально низьким цифрам ваги. Звідси мотивація виглядати відповідно за допомогою дієт, фізичних навантажень, аж до самих неординарних (Тик Н.Х., 2012).

Міжнародна класифікація хвороб Десятого перегляду не має чіткості у диференційній діагностиці, відносячи проблему психогенного переїдання в рубрики афективних психічних порушень (F38 – інші розлади настрою) і важко визначуваних неврозів (F41.2 – змішаний тривожний і депресивний розлад; F48.9 – невротичний розлад неуточнений). При стійких фізіологічних змінах говорять про ожиріння (Е66). Більшість психіатрів стверджують, що психогенне переїдання є проявом нервової булімії, яка варіюється від «крайньої» ступеня до «глибокого» (Сарторіус Н., 2002).

Одним з найперспективніших діагностичних концептів є ідея коморбідності тривожно-депресивних розладів і переїдання. Розроблено психопатогенетичну концепцію впливу психосоціальних, психопатологічних, індивідуально-особистісних характеристик з подальшою розробкою індивідуалізованої психотерапії (Гетманчук Є.І., 2015).

Сучасна психодіагностика психогенного переїдання робить спроби розпізнати витоки проблеми з застосуванням шкал вимірювання депресії, алексетимії, тривожності, самооцінки, патоперсонології і т.д. Відзначимо, що більшість психометричних даних оцінюють лише психоемоційний стан другого порядку, яке є наслідком глибших шарів психічної дезорганізації (Кенуон С., 2013). Це віддаляє пошуки ефективної корекції причини від наукової доказовості. Максимально достовірні результати на сьогодні доступні в системі AUDIT-подібних тестів для оцінки харчової адикцій (Маркова М.В., 2009).

В останнє десятиліття в Україні і країнах ближнього зарубіжжя з'явилися авторські центри корекції ваги, кількість яких за останні роки амбіційно досягло піку. Однак виникає питання щодо лонгїтудності ефекту і тривалості наданих послуг.

Якщо звернутися до історії питання терапії зайвої ваги і простежити його логіку, ми зустрічаємо різноманітне поєднання дієт, рекомендацій щодо зміни способу життя і мислення, світогляду, поведінкового навчання, голодування, спортивних заходів, а також технік мотивації до досягнення мети. Більшість написаних програм містять гіпнотехніки, оскільки звертаються до проблеми людини через навіювання (Івнєв Б.Б. та ін., 2013).

Гіпноз є найдавнішим засобом допомоги при різних хворобах і ситуаційних проблемах. Він має найбільш ґрунтовні санагенні фактори. Ефект відчутний внутрішньо і помітний за об'єктивними зовнішніми результатами. Пряме і супортвене його застосування доступно фахівцям, що працюють з переїданням. Більшість існуючих форм корекції, так чи інакше, задіють рівні активності свідомості, його зміну (Вельвовський І.З., 1984; Лінн С., 2011).

У практичному сенсі себе зарекомендували корекційні методи П.А. Цай, М.М. Гінзбурга, Б.Б. Івнєва, В.Г. Євтушенко, D. Elman та ін. Реальні і незавершені запити ставлять перед фахівцем умови, в яких необхідно розвинути арсенал доказової психологічної допомоги. Гіпнокорекція потребує консолідації практики з редагування життєвого досвіду при переїданні, де «...гіпноз – стан / настрої», в якому це доступно за більш короткий проміжок часу (Макулов В.Ю., 2015).

Дуже мало робіт, що описують особливості медико-психологічної допомоги особам з психогенним переїданням на основі поглибленого аналізу внутрішньосімейних

взаємин. Враховуючи те, на скільки виховання в сім'ї і близькому оточенні впливає на формування подальшої харчової поведінки, ми припускаємо, що це пряме показання для розробки психодіагностичних заходів перед проведенням гіпнокорекції (Кришталь В.В., 2008).

У зв'язку з викладеним, пропонуємо дослідження, що дозволяє довести те, що жодна прописана дієта, жодні спортивні навантаження при психогенному переїданні не здатні вирішити проблему зайвої ваги так, як це можливо реалізувати за допомогою сучасної гіпнокорекції і комплексної психодіагностики.

У ході дослідження планується обстежити і поспостерігати за 600 жінками віком 20 – 40 років при використанні класичних дієт, занять у спортивному залі, традиційних групових сесій з психологом, а також наших авторських інтервенцій. На тлі порівняльного аналізу показників індивідуально-психологічних, внутрішньосімейних характеристик, планується показати, на скільки каузальний психодіагностичний модуль і подальша проробка психотравм за 3-рівневим методом В. Макулова ефективніше окремих монодієт і фізичних навантажень. Гіпотезою дослідження є підвищення ефективності боротьби з психогенним переїданням при підборі та розробці авторських психодіагностичних методик найбільш конгруентних для гіпнокорекції. Отримані дані допоможуть доповнити доказову базу для корекційного підходу до проблеми психогенного переїдання. Головним і сполучним акцентом дослідження є: розв'язання психотравми за короткий термін (від 1 до 5 днів); заміщення «заїдання» і прогресія за рахунок занять власним тілом у спортивному залі (в динаміці, встановленій за період від 5 місяців до 2 – 3 років).

А.О. Борисова

Харківський державний університет харчування та торгівлі, м. Харків

ОПТИМІЗАЦІЯ КАРТИНИ СВІТУ ТА УСПІШНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ

Щорічно значна кількість іноземних громадян на досить тривалий час прибуває в Україну з метою отримання вищої освіти. Кожен з цих молодих людей, окрім звичайних для усіх студентів проблем адаптації в освітньому середовищі ВНЗ, стикається з необхідністю проходження досить складного процесу призвичаювання до умов перебування у новій країні, яка стає місцем його проживання протягом усього терміну навчання.

Пристосування освітнього мігранта до особливостей країни навчання відбувається у процесі міжкультурної адаптації, яка представляє собою «складний процес, у разі успішного завершення якого людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» (Стефаненко Т.Г., 1999, с. 326).

Показниками успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів є сформованість адаптивного та інтерактивного стилів адаптації, високий рівень суб'єктивної якості життя, помірне переживання культурного шоку. Про неуспішність міжкультурної адаптації свідчать сформованість адаптаційних стратегій депресивності, ностальгії та відчуженості, низька суб'єктивна якість життя, глибокий культурний шок.

Серед особистісних ресурсів успішності міжкультурної адаптації доречно виділити універсальні (життєстійкість, толерантність до невизначеності, конструктивний копінг) та етноспецифічні (етнічна ідентичність та етнічна толерантність) ресурси.

Для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця у процесі міжкультурної адаптації у країні навчання, найбільш важливою психологічною категорією є категорія «картина світу», що визначається як «особистісно зумовлене, від початку невідрефлексоване, інтегративне ставлення суб'єкта до себе та оточуючого світу, що несе у собі ірраціональні установки, що є в суб'єкта» (Берулава Г.А., 2010, с. 40).

Метою нашого дослідження було вивчення психологічних характеристик та особливостей трансформації картини світу іноземних студентів під час міжкультурної адаптації у країні навчання. Задля досягнення цієї мети було розв'язано три взаємопов'язані завдання: вивчення взаємозв'язку особливостей картини світу студентів-іноземців з показниками успішності їх міжкультурної адаптації; оцінка впливу, який цілеспрямоване сприяння міжкультурній адаптації та розвиток її особистісних ресурсів спричиняє на змістові особливості картини світу студентів-іноземців; оцінка впливу, який оптимізація картини світу, в свою чергу, спричиняє на успішність соціально-психологічної адаптації студентів-іноземців до нових етнокультурних умов.

Отримані в емпіричному дослідженні результати дозволили дійти таких висновків:

- успішність або неуспішність пристосування іноземних студентів пов'язана з певними особливостями їх картини світу, які можна визнати оптимальними щодо міжкультурної адаптації у країні навчання;
- до оптимальних особливостей картини світу, які пов'язані із високою успішністю міжкультурної адаптації, належать позитивний образ-Я та образ інших людей; уявлення про доброту, справедливість, контрольованість оточуючого світу, високий рівень осмисленості життя та віра у винагороджуваність життєвих зусиль;
- оптимізація змістових особливостей картини світу детермінує позитивні зміни в їх стратегіях соціокультурної адаптації, зростання суб'єктивної задоволеності життям та послаблення культурного шоку;
- позитивні зміни картини світу виступають фактором розвитку життєстійкості, толерантності до невизначеності, ефективного копінгіу;
- позитивна трансформація картини світу спричиняє розвиток етнічної толерантності та оптимізацію етнічної ідентичності.

О. Е. Габелкова, Е. Л. Луценко, Е.М. Венгерова

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г.Харьков

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА ПРИ УХУДШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ

На протяжении многовековой истории человечества, на разных этапах развития общества изучению проблем здоровья всегда отводилось большое внимание, поскольку здоровье – один из главных источников полноценной жизни.

В настоящее время самолечение населения с помощью лекарственных препаратов является одной из ключевых проблем общественного здравоохранения. Это обусловлено постоянным и быстрым повышением уровня общих знаний среднестатистического потребителя, его индивидуальной ответственностью за собственное здоровье и увеличением информации о лечебных средствах в различных источниках. С одной стороны, самолечение – это огромный ресурс здравоохранения, а с другой стороны, это совокупность потенциальных рисков, связанных как с неправильным применением безрецептурных лечебных средств, так и с применением не показанных или абсолютно противопоказанных лечебных средств.

Актуальность выбранной темы исследования связана с рядом противоречий – экономической выгодностью самостоятельного приобретения медикаментов для аптечного бизнеса, доходами от рекламы медикаментов для рекламных компаний и СМИ, упрощением процедуры назначения лекарств для почувствовавших недомогание людей (не нужно записываться и стоять в очереди на прием к врачу), и в то же время – вредом, наносимым здоровью людей, заменой профессиональной консультации у специалиста самолечением.

В научной литературе по психологии здоровья эту проблему относят к факторам, сопровождающим заболеваемость (Gurung R., 2010). Среди них выделяются такие, как распознавание симптомов (на что влияют особенности процессов обработки информации, искажения, атрибуции и ложные атрибуции, личностные особенности);

поиск помощи (откладывание, условия в медучреждениях – очереди, режим приема, требования и отношение медперсонала и т.п.); коммуникация с медперсоналом и выполнение его рекомендаций, культурные стереотипы и т.д.

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление особенностей поведения лиц молодого возраста при ухудшении здоровья.

Выборку исследования составили 40 человек, жителей г. Харькова, из них 11 мужчин и 29 женщин. Все респонденты были с высшим образованием. Диапазон возраста исследуемых лиц составил 22-35 лет.

В качестве метода исследования была использована разработанная нами анкета, которая включала вопросы: 1) о преобладающем поведении в случае ухудшения самочувствия, а именно: а) о частоте обращений за профессиональной медицинской помощью; б) о склонности к самолечению, которая проявляется в приеме лечебных препаратов, витаминов и биологически активных добавок, в применении разнообразных лечебных процедур без назначения врача; 2) о причинах игнорирования болезненных симптомов; 3) об источниках информации о способах и методах лечения; 4) о причинах, мешающих регулярно следить за здоровьем.

В анкете предлагались варианты ответов, указывающие на частоту проявления того или иного поведения в случае ухудшения здоровья: «никогда», «иногда», «часто», «всегда». Частота того или иного типа ответов была переведена в проценты от общего количества ответов на вопрос анкеты.

В результате проведенной обработки данных анкеты нами были получены следующие результаты. В случае появления заболевания или плохого самочувствия из общего числа анкетированных медицинское обследование часто проходят 15% лиц, иногда проходят 70% человек и 15% не проходят его никогда.

Без назначения врача лекарственные средства всегда применяют 12,5% респондентов, часто применяют 82,5% и только 5% респондентов никогда не принимают лечебных средств без назначения.

Поиск информации о заболевании в специальной медицинской литературе никогда не осуществляет 32,5% респондентов, к врачам за профессиональной консультацией никогда не обращаются 12,5%, а всегда обращаются лишь – 10 %.

Касательно альтернативных источников информации о возникших симптомах заболевания: никогда не обращаются за информацией о способах лечения к экстрасенсам и целителям – 92,5 % респондентов, к радио и телевидению – 75%, к газетам и журналам – 67,5%, к научно-популярной литературе – 55%.

В качестве основных причин, которые мешают регулярно следить за своим здоровьем, респонденты называли: неудовлетворительное качество медицинского обслуживания – 45%, профессиональную занятость – 45%, недостаточное материальное положение – 25%, боязнь медицинских процедур – 15%, страх обнаружения серьезных заболеваний – 10 %. В то же время 30 % респондентов отметили отсутствие каких-нибудь причин, мешающих регулярно следить за здоровьем.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о недостаточно серьезном отношении к своему здоровью в случае его ухудшения, игнорировании возможности профессиональной помощи и склонности к самолечению у лиц молодого возраста. То, что три четверти опрошенных часто занимаются самолечением, требует дополнительных исследований на предмет того, какие именно психологические, а также, внешние причины являются побудителями такого поведения, как они взаимодействуют и как можно повлиять на данную форму поведения, чтобы достичь оптимального баланса между сохранением у молодых людей ответственности за свое здоровье и, в то же время, не превышением ими полномочий по назначению лечения.

ОСОБЛИВОСТІ РИС ХАРАКТЕРУ ВАГІТНИХ ЖІНОК

Психологічні особливості вагітної жінки вивчали й вивчають чимало дослідників. Психологічні аспекти її підготовки до пологів, фізіологічні і психологічні аспекти становлення материнства й інші питання психології вагітності вивчалися такими науковцями, як Н.В. Боровикова, Н.П. Коваленко, М.С. Радіонова, Л.М. Рудіна, Г.Г. Філіппова, та ін. Багаточисленні теоретичні і практичні дослідження психологічних аспектів вагітності, особливостей її переживання жінкою, та сприйняття її як фактора впливу на розвиток особистості матері й дитини були проведені представниками зарубіжної психології (В. Бергум, Д. В. Віннікотт, С. Гроф, М. Кляйн, М. Мід, М. Оден, Д. Пайнз, О. Ранк та ін.).

Актуальність дослідження особливостей характеру вагітних жінок обумовлена, перш за все тим, що вагітність – це період не тільки фізичного розвитку дитини у лоні матері, але й період формування базових психічних функцій і психоемоційних систем людини. Разом зі світлими почуттями жінку охоплюють тривога, невпевненість, надмірна сентиментальність, а подекуди і відчай. Деякі дослідники вважають, що у вагітних загострюються риси характеру, що суттєво впливає на емоційний стан жінки в період вагітності, а відповідно і на повноцінний розвиток майбутньої дитини.

Отже, було вирішено дослідити особливості рис характеру вагітних жінок.

Аналіз літературних джерел показав, що характер у вузькому сенсі слова визначається як сукупність стійких властивостей індивіда, в яких виражаються способи його поведінки та способи емоційного реагування, це форма прояву змістовної або смислової сфери особистості. Коли кількісна виразність тієї чи іншої риси характеру досягає граничних величин і виявляється у межі норми, виникає акцентуація характеру – надмірна виразність окремих рис характеру та їх поєднань, представляє крайні варіанти норми, які межують з психопатіями.

Вагітність являється унікальним періодом з точки зору фізіологічних і психологічних змін, що відбуваються. Під час вагітності у жінки відбуваються зміни у психічній сфері, її ставлення до оточуючих, вона по-особливому реагує на зовнішні і внутрішні подразники. Психоемоційні порушення іноді призводять до розвитку депресивних і тривожних розладів. Останні можуть вперше з'явитися під час вагітності, при цьому відбувається зміна перебігу вже наявних порушень.

Експериментальне дослідження проводилося із групами вагітних та невагітних жінок із застосуванням опитувальника В.Гарбузова для виявлення домінуючого інстинкту, методики К.Леонгарда та тесту особистісних рис В.Мельникова, Л.Ямпольського.

Проведене дослідження за трьома обраними методиками і аналіз отриманих даних визначив наступні результати. За опитувальником для виявлення домінуючого інстинкту В.Гарбузова для вагітних жінок характерна реалізація базових інстинктів: самозбереження, продовження роду та альтруїзму. Аналізуючи показники розподілу типології характерів вагітних жінок за п'ятибальною шкалою, егофільний інстинкт проявлений у 85%, генофільний у 90% та альтруїстичний у 92,5% досліджуваних. Аналізуючи показники розподілу типології характерів невагітних жінок за п'ятибальною шкалою, ми бачимо, що у більшості досліджуваних слабо виражений егофільний та генофільний інстинкти, альтруїстичний та дослідницький проявлені на середньому рівні, домінантний та дїгнітофільний у більшості не виражені, а лібертофільний проявлений у всіх без винятку.

Значимі відмінності спостерігаються по шкалі домінантного інстинкту. Хоча за даними дослідження вагітних жінок цей інстинкт не надто виражений, проте у порівнянні з невагітними ми бачимо помітне підвищення його прояву. Це говорить про актуалізацію лідерської активності жінки, але скоріше не в сфері особистісних

досягнень, а в діяльності, спрямованій на облаштування і організацію простору і атмосфери, в якій опиниться після народження малюк. Можливе зростання вимогливості жінки до оточуючих, організація і спрямування їх активності у бажане русло. Таким чином, домінантність вагітної жінки проявляється скоріше у прагненні турбуватися про майбутнє немовля і його комфорт та благополуччя. Слід також відмітити помітне підвищення виразності генофільного і альтруїстичного інстинктів у вагітних жінок у порівнянні з невагітними.

Аналіз показників розподілу видів акцентуацій за методикою К.Леонгарда у вагітних жінок показав, що найбільше проявлений емотивний тип акцентуацій – у 90% досліджуваних. Так відбувається через лабільність емоційної системи вагітної – переважає чутливість та вразливість, глибинність переживань в області тонких емоцій, гуманність, чуйність. Найменше виражений збудливий тип акцентуацій – лише у 17,5% досліджуваних. Аналізуючи показники розподілу видів акцентуацій у невагітних жінок, ми також бачимо виразність емотивного типу акцентуацій, але у дещо меншого числа досліджуваних – у 73%. У такої ж кількості невагітних проявлений демонстративний тип акцентуацій, найменше виражений дистимічний – у 13,6%. Таким чином, можна підвести підсумок, що у вагітних жінок більш вираженими є такі типи акцентуацій характеру як емотивний тип, і помітно менше виражені, у порівнянні з невагітними жінками, гіпертимічний, демонстративний і застрягаючий типи. Збудливий тип у обох груп досліджуваних залишається на низькому рівні. З цього ми можемо зробити висновок, що вагітна жінка стає більш емоційно чутливою, а відповідно м'якшою, добрішою і при цьому зменшуються її контакти з оточуючим світом. Вагітна жінка більше прагне до спокою, затишку, врівноваженості. Її ціннісна система також зазнає значних перетворень. Інтереси вагітної переключаються на свій власний внутрішній світ і благополуччя дитини.

Аналіз показників розподілу даних психологічної характеристики індивідуальних та особистісних рис у вагітних жінок за тестом В.Мельникова, Л.Ямпольського дає змогу побачити, що найбільше проявлений середній рівень виразності особистісних рис у шкалах нижнього рівня, окрім шкали жіночності, за якою більшість вагітних мають високий рівень. За шкалами верхнього рівня більшість досліджуваних жінок мають низький рівень виразності, окрім шкали сенситивності. Також у групі вагітних жінок 40% мають високий рівень невротизму – характерні висока тривожність, почуття неспокою і боязкості, схильність до сумнівів, нерішучість. У 22,5% досліджуваних виявлено високий рівень за шкалою депресія, що може стати темою для подальших досліджень вагітних. Аналізуючи показники розподілу даних психологічної характеристики індивідуальних та особистісних рис у невагітних жінок, ми бачимо, що найбільше проявлений середній рівень виразності особистісних рис у шкалах нижнього та верхнього рівня, окрім високого рівня невротизму – 50,8% та низького рівня нерішучості 13,6%. Також серед досліджуваних жінок не виявлено низького рівня за шкалою товариськість та високого рівня за шкалою жіночність.

Таким чином, можемо підвести підсумок, що в стані вагітності жінка в першу чергу відчуває свою жіночність і реалізацію свого призначення. Порівняння результатів дослідження вагітних і невагітних жінок за даною методикою дозволило нам зробити висновок про незначні відмінності в індивідуальних та особистісних рисах, в цілому вони не загострюються.

Отже, дослідження показало, що значних розбіжностей у рисах характеру вагітних і невагітних не спостерігається. Однак, вагітним більш притаманна турбота про продовження роду, благополуччя дитини і вони здатні бути більш домінуючими у цих питаннях. Також вагітні, дещо, більш чутливі та емоційні, жіночні та тривожні. Підвищений рівень депресивності потребує подальшого вивчення. Як висновок, можна сказати, що вивчення психічної сфери вагітної жінки повинно продовжуватися з метою надання практичної психологічної допомоги майбутнім матерям.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ЛЕЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Вопросы взаимодействия психологии и медицины в процессе повседневной врачебной практики на сегодняшний день являются достаточно актуальными. Несмотря на нарастающие темпы накопления практического опыта, связанного с попытками сближения профессиональных интересов интернистов, психиатров, психотерапевтов, медицинских психологов в широкой области медицинской практики, формирование и развитие психологических служб в системе здравоохранения происходит медленно, а внедрение достижений медицинской психологии существенно отстает даже от минимальных потребностей практики здравоохранения. Одной из главных причин такого положения является недооценка важности оказания медико-психологической помощи населению, возможностей психологической службы в решении широкого круга лечебно-профилактических задач, как со стороны работников здравоохранения, так и со стороны общества в целом (Гульдман В. В., Назаренко Ю. В., 2001).

Психологическая служба в лечебном учреждении призвана действовать с целью разработки и реализации оптимальных психологических условий для актуализации личностного потенциала пациента, осознания им значимости собственных психологических ресурсов в процессе выздоровления и формирования необходимого уровня ресурсности для восстановления здоровья.

В контексте деятельности медицинских психологических служб можно выделить следующие психологические ресурсы:

- ресурсы устойчивости (ценностно-смысловые ресурсы: удовлетворенность жизнью и осмысленность жизни, чувство уверенности в себе, устойчивая самооценка, способность принимать решения);
- ресурсы саморегуляции (опыт построения конструктивных стратегий взаимодействия с миром: каузальные ориентации, локус контроля, самоэффективность, толерантность к неопределенности, склонность к риску, рефлексия и др.);
- инструментальные ресурсы (навыки и компетенции, приобретенные в процессе жизнедеятельности и закрепившиеся в индивидуальном опыте).

Сотрудничество медиков и психологов должно быть ориентировано на пополнение знаний в смежных специальностях, формирование исчерпывающей картины болезни (ее психической и соматической составляющих), «в таких случаях речь идет об интеграции, но не о простом суммировании или подмене знаний специалистов» (Циммеран Я.С., Белоусов Ф.В., 1999). Участие психолога в лечебном процессе, в ряде случаев, способно оптимизировать взаимодействие «доктор – больной», повысить эффективность процесса лечения.

Единый подход, объединяющий усилия специалистов медиков и психологов, расширяет возможности разрешения следующих масштабных задач современной медицины:

1. Смещение акцентов ориентации традиционной медицины с болезни на здоровье.
2. Обеспечение целостного подхода в лечебной практике.
3. Формирование у пациента позиции активного субъекта восстановления здоровья в отличие от традиционной позиции объекта медицинского воздействия.

Исходя из вышесказанного, на современном этапе развития медицины психологическая служба лечебного учреждения должна представлять собой систему профессионального сопровождения психологической составляющей процесса диагностики, лечения и выздоровления пациента.

Осуществление регулярного, планомерного, научно обоснованного и эффективного психологического сопровождения возможно только усилиями совместной деятельности коллектива профессионалов медиков и психологов.

ОБРАЗ ПСИХОТРАВМЫ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ

Последние полтора года практически для каждого жителя Украины понятие «психическая травма» перешагнуло за пределы абстрактного и сугубо научного лексикона и превратилось не только в повседневную жесткую действительность (с масштабными боевыми действиями, убитыми, ранеными, потерей территорий, разрушением инфраструктуры и вынужденной миграцией населения, выраженным внутрисполитическим конфликтом, резкими экономическими ухудшениями и т.д.), но и глобальную виртуальную реальность (агрессивная пропаганда, интенсивное воздействие по всем медиаканалам на личность и ближайшее социальное окружение с помощью широкого арсенала средств информационной война, угрозы и оскорбления в соцсетях, полное или частичное отсутствие доверия к каким-либо информационным институциям, негативные слухи и т.п.). Из достаточно малоработанного понятия с преимущественно негативными коннотациями (М. Решетников, 2006) «психотравма» стала мейнстримом, всеобщим объяснительным принципом (включая и правовое поле): в печатных СМИ, на электронных ресурсах, по телевидению, в соцсетях экспертами – журналистами, врачами, психологами, социологами, общественными активистами – часто и разнообразно (иногда – с оттенком невротического смакования) обсуждаются вопросы видов травм, их генезиса, симптоматики, разрушительных последствий. Психотравма сделалась фатумом, которого больше никто не сможет избежать, включая будущие поколения (хотя доступная нам статистика свидетельствует, что посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) развивается в среднем только у 5-10% переживших травматические события. Однако, в зависимости от вида травмы показатели могут меняться, например, 12,5% у американских ветеранов войны в Персидском заливе, 16,5% у госпитализированных после дорожных происшествий, 17,8% среди жертв физического насилия и т.д.). Соответственно профессиональное сообщество на разных уровнях мобилизовало все свои ресурсы на профилактику, терапию последствий психотравм и реабилитацию тех, кто их получили (от маленьких детей до населения страны в целом). Зачастую подобные благие усилия (особенно централизованные на симптоматическом уровне) приводят только к ретравматизации и раскручиванию травматической спирали, вызывая расширение травмы и социально обусловленное ослабление «я» пациентов/клиентов, формированию вторичной выгоды «жертв войны».

С нашей точки зрения для того, чтобы такая коннотация травмы не стала инструментом манипуляции в информационной войне, в информационно-коммуникативном пространстве необходимо произвести своеобразный рефрейминг. Он может базироваться на идее понимания травмы как кризисного переживания, несущего в себе потенциал развития и уже сформированном научном понятии посттравматического роста. Заметим, что представление о том, что великое страдание может порождать великое благо своими корнями уходит еще в архаические психопрактики и духовные традиции (Ахмедов Т.И., Жидко М.Е., 2000). В психотерапии впервые этот механизм был описан в рамках «лондонской школы» аналитической психологии (К. Мейер, А. Гуггенбуль-Крейг и др). С точки зрения этого подхода, поскольку в основе лежат полярности, архетип всегда имеет два полюса. Так психотерапевта привлекают архетипические полярности душевной болезни и здоровья, бессознательного и сознательного, а его "теневым двойником" являются всемогущий волшебник и шарлатан. Когда человек болен, в его сознании усиливаются полярности архетипа и он стремится получить поддержку и помощь у «внешнего целителя», а в нем самом формируется «целитель внутренних». Такой же «раненый целитель» присутствует и в сознании терапевта. В случае, когда одна из полярностей вытесняется в бессознательное, больной

проецирует «внутреннего» целителя на психотерапевта, а психотерапевт собственное «ранение» проецирует на больного. В такой паре формируется терапевтический альянс из слабого, пассивного, уязвимого, с отсутствием воли к исцелению больной и всесильного, неуязвимого, всемогущего психотерапевта. Для того, чтобы оказать помощь, он должен выносить тяжесть обеих полярностей. Таким образом, травма в своем изначальном античном смысле «раны» перестает нести исключительное деструктивное воздействие и трансформируется в чрезвычайно важный инструмент терапии и самопознания.

Аналогичную идею в рамках гуманистической психотерапии развивал Р. Мэй. В работе «Раненый целитель» он писал: «Я хочу предположить, что мы лечим других людей с помощью своих собственных ран. Психологи, которые становятся психотерапевтами, так же, как и психиатры – это люди, которые будучи детьми должны были стать терапевтами собственных семей. Это довольно хорошо установлено различными учениями. И я предлагаю развить эту идею и предположить, что та пронизательность, которая приходит к нам благодаря собственной борьбе с нашими проблемами, и приводит нас к тому, чтобы мы развили эмпатию и креативность по отношению к другим... и сострадание...».

Согласно ставшему уже классическим определению «посттравматический рост – это переживание позитивных изменений в результате столкновения со сложными жизненными кризисами». Чаще всего он бывает спонтанным и, в каком-то смысле, побочным эффектом от попыток совладания с травмой. Причем это не просто возвращение к прежнему уровню функционирования после травмы, а вывод из тени или наполнение новым пониманием процесса самоактуализации, конечной целью которого является полностью функционирующая личность. Анализ литературы позволяет выделить три вектора возможных позитивных изменений: 1) мобилизация скрытых возможностей личности, которые изменяют самоощущение и делают человека более устойчивым перед настоящими и будущими стрессами; 2) укрепление значимых взаимоотношений; 3) экзистенциальные изменения, связанные с трансформацией ценностно-смысловой сферы. На основании опыта работы мы считаем важным включить сюда еще такой вектор (или расширить содержание второго вектора) как развитие социального интереса в понимании индивидуальной психологии А. Адлера.

В современном информационно-коммуникативном пространстве подобный рефрейминг образа травмы возможен с помощью соответствующих социально-педагогических интервенций: акцентировании потенциальных возможностей травмы в программах подготовки и переподготовки специалистов, работающих в сфере оказания психологической помощи (в том числе и волонтеров), просветительских выступлений в СМИ, ведения блогов, расширение информации о позитивных аспектах травмы и посттравматическом росте в социальных сетях, проведении соответствующих исследований в рамках студенческих научных работ, магистерских диссертаций, научно-исследовательских проектов и т.п.

М.С. Жидко, Н.Л. Калайтан

Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського «ХАІ», м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ЛОКАЛЬНИХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

Проблема збереження психологічного здоров'я в осіб, які стали учасниками військових локальних конфліктів, є однією з найбільш актуальних для сучасної психологічної науки, особливо в контексті організації та надання своєчасної психологічної допомоги постраждалим.

Проблемі психогенних розладів військового часу присвячена велика кількість досліджень (Олександрівський Ю.А., 1991; Колодзін Б., 1992; Тарабріна Н.В., 1996; Маклаков А.Г., 1998; Китаєв-Смик Л.Я., 2001; Шестопалова Л.Ф., Лінський І.В., 2014 та ін.). Одним з перших вчених, що звернулися до проблеми психічних порушень

військового часу, став лікар J. M. Da Costa, який в 1871 р. описав «синдром солдатського серця» або «синдром Да Коста» (комплекс функціональних серцево-судинних та дихальних розладів) у молодих солдатів, які брали участь у громадянській війні в США. У 1889 р. Н. Oppenheim ввів термін «травматичний невроз» для діагностики психічних розладів в учасників бойових дій, причини яких він вбачав в органічних порушеннях головного мозку, викликаних як фізичними, так і психологічними чинниками. Американський антрополог А. Kardiner (1941) ввів поняття «військового неврозу», аналогом якого в вітчизняних публікаціях стали терміни «військова втома» та «бойове виснаження». Психологічними проблемами учасників Першої світової війни займалися такі вітчизняні вчені, як Бехтерев В.М., Ганнушкін П.Б., а після Другої світової війни – Краснушкін С.К., Гіляровський В.О., Гуревич М.О. та ін. Саме з вивчення наслідків військових конфліктів почалося масштабне дослідження PTSD-синдрому, коли в середині 1970-х рр. перед американським суспільством постала проблема дезадаптивної поведінки ветеранів в'єтнамської війни. Так з'явився термін «в'єтнамський синдром», а пізніше – «афганський» та «чеченський».

Серед найбільш характерних наслідків військових конфліктів є нав'язливі спогади о травматичних подіях (симптоми вторгнення) у формі яскравих образних уявлень («флешбек»-ефекти), які супроводжуються пригніченням, страхом, соматовегетативними розладами. Для учасників військових конфліктів характерні емоційне виснаження, втрата звичайних інтересів, тривожність, підвищена збудливість і дратівливість, експлозивні реакції, конфліктність, повторювані сновидіння «бойового» характеру, відчуття власної провини за те, що вони залишилися живі. Нерідко спостерігаються тимчасове порушення свідомості, зорові або слухові галюцинації, часткова деперсоналізація, формування залежності від психоактивних речовин. Після повернення до мирного життя у комбатанта розвивається криза ідентичності, що виявляється у втраті цілісності сприйняття себе й своєї соціальної ролі та призводить до соціальної дезадаптації. Характерним порушення є втрата відчуття часової перспективи (почуття «відсутності завтрашнього дня»). Описано різноманітні психопатологічні симптомокомплекси, які спостерігаються у ветеранів, а саме астеничний, obsесивно-фобічний, істеричний, депресивний, експлозивний та психоорганічний (Циганков Б. Д., 1992).

Додатковим травматичним чинником, з яким найчастіше стикаються колишні комбатанти, – відсутність розуміння з боку соціального оточення та громадської відячності за виконаний військовий обов'язок, за готовність жертвувати життям заради його виконання. Це призводить до ускладнення процесу реадaptaції та загострення психопатологічної симптоматики.

Фізичні та психологічні стресори війни, на відміну від мирного часу, значно знижують роль преморбідного ґрунту у розвитку психогенних реакцій. У військовослужбовців з психогенними поведінковими розладами, що розвиваються в перші шість місяців перебування в бойовій обстановці, переважно спостерігається загострення особистісних особливостей в умовах вираженого психоемоційного напруження і в більшості випадків відображає звичні способи реагування в рамках патохарактерологічних реакцій. Більш тривале перебування в бойовій обстановці сприяє не тільки загостренню властивих характерологічних рис, але й появі у частини осіб на тлі тривалих тривожних побоювань і астенизації нових, нажитих, не характерних раніше рис (Кржечковський О.Ю., 2011).

Формування передумов до психічних порушень відбувається в період підготовки до ведення бойових дій. На даному етапі відзначається перенапруження механізми нервово-емоційної регуляції, що призводить у деяких військовослужбовців до зриву адаптації і проявляється в різноманітних астено-невротичних реакціях і станах. Найвищого піку вираженість астеничних станів досягає в період ведення бойових дій, коли загроза смерті як ніколи реальна, але на цьому ж етапі відбувається трансформація невротичних порушень в психотичні реакції. Після завершення бойових дій або

виведення з них військовослужбовців на короточасний відпочинок вираженість астенізації знижується, але спостерігається зростання ознак психотичної симптоматики. Таким чином основний негативний психічний стан у військовослужбовців відзначається після припинення бойових дій або зниження інтенсивності боїв (Маклаков А.Г., 1998).

Окремо розглядаються порушення психічного здоров'я внаслідок локальних військових конфліктів у населення. У ситуації гострого екстремального впливу у населення спостерігаються афективно-шокові реакції, які розвиваються миттєво і протікають у фугіформній (гіперактивація у формі безладних рухів, що нерідко супроводжується сутінковим розладом свідомості) або ступорозній (заціпеніння, «ембріональна поза», фіксаційна амнезія) формах. В осіб, які пережили життєво небезпечну ситуацію, досить часто має місце декомпенсація акцентуацій характеру і психопатичних особистісних рис. Нерідко спостерігаються аутохтонні епізоди психоемоційного напруження з переважанням афекту тривоги і посиленням вегетосоматичних порушень. У постраждалих виникають занепокоєння, настороженість, тривожне напруження, погані передчуття, очікування повторення небезпечної ситуації, відзначаються вегетативні дисфункції і розлади сну. Найбільш інтенсивні зрушення в функціональній активності вегетативної нервової системи проявляються у вигляді коливань артеріального тиску, лабільності пульсу, гіпергідрозі, ознобі, головному болю, вестибулярних порушеннях та шлунково-кишкових розладах. На тлі вегетативних дисфункцій нерідко спостерігаються загострення психосоматичних захворювань (Олександрівський Ю.А., 1991).

За результатами дослідження розладів адаптації серед цивільного населення внаслідок бойових дій (через місяць після їх припинення) виявлені наступні дані (Шестопалова Л.Ф., Лінський І.В., Кузьмінов В.Н. та ін., 2014). У жінок симптоми посттравматичних розладів виражені достовірно більше, ніж у чоловіків. При цьому у жінок більшою мірою виражені симптоми гіперактивації, а у чоловіків – уникнення. У жінок також більш виражені, аніж у чоловіків, здригання та настороженість у відповідь на несподівані подразники, нав'язливі спогади про пережите і емоційні реакції на них, розлади сну, пам'яті, труднощі зосередження. При цьому вираженість розладів адаптації практично не залежить від віку. Ці спостереження дозволяють ідентифікувати симптоми вторгнення у жінок і симптоми уникнення у чоловіків як основні мішені психокорекційного впливу в даних гендерних групах.

Отже актуальною проблемою сучасної психологічної науки є подальше вдосконалення та впровадження системи заходів психологічної реабілітації військовослужбовців з метою відновлення або компенсації порушених психологічних функцій і станів, а також їх соціальної реадaptaції. Окремої уваги фахівців потребує робота із розладами адаптації у цивільного населення внаслідок бойових дій, а також родичами комбатантів.

Ю.Ю.Гльбіна

Національний університет цивільного захисту України, м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАДОВОЛЕНІСТІ ШЛЮБОМ ПОДРУЖНИХ ПАР

Сім'я – це базовий інститут відтворення людських поколінь, їх первинної соціалізації, який має великий вплив на становлення особистості, забезпечує якісне різноманіття форм спілкування, взаємодій людини в різних сферах життєдіяльності суспільств. Сучасна сім'я і її проблеми служать об'єктом дослідження психології, педагогіки, соціології, демографії, економіки, вивчають динаміку емоційних стосунків у шлюбі, причини самотності в сім'ї та її розпаду, особливості сімейного виховання. Суспільство в цілому зацікавлене у створенні умов для забезпечення продуктивного функціонування сімейної системи, успішність якого багато в чому визначено якістю шлюбно-сімейних та дитячо-батьківських відносин. У літературі з проблем сім'ї існує деяка розмитість в термінології.

Останній сплеск активності у вивченні сім'ї та шлюбу припадає на середину 90-х років ХХ століття. Для цього часу характерний інтерес до проблеми подружньої сумісності в плані особистісних характеристик, а також рольових і ціннісних орієнтацій (Д.В. Ольшанський, А.П. Ощепкова, Б.М. Петухов та ін.). Великий блок робіт присвячений проблемі орієнтацій подружжя у сфері сімейних ролей (С.В. Антонюк, В.В. Матина, М.М. Обозов та ін.). Нами з'ясовано, що здебільшого всі дослідження об'єднані спільною метою: виявити і проаналізувати фактори, що впливають на подружню задоволеність шлюбом, розглянути зміни подружніх відносин у процесі розвитку сім'ї.

Перший критичний період настає між 3-м і 7-м роком подружнього життя і продовжується в сприятливому випадку близько 1 року. Його виникненню сприяють наступні чинники: зникнення романтичних настроїв, активне неприйняття контрасту в поведінці партнера в період закоханості і в повсякденному сімейному побуті, зростання числа ситуацій, в яких подружжя виявляє різні погляди на речі і не можуть прийти до згоди, почастищення проявів негативних емоцій, зростання напруженості у відносинах між партнерами внаслідок частих зіткнень. Кризова ситуація може виникнути і без впливу будь-яких зовнішніх факторів, що обумовлюють побутове і економічне становище подружньої пари, без втручання батьків, зради або якихось патологічних рис особистості в одного з подружжя.

Другий кризовий період настає приблизно між 17-м і 25-м роком спільного життя. Ця криза менш глибока, ніж перший, він може тривати 1 рік або кілька років. Його виникнення часто збігається з наближенням періоду інволюції, з підвищенням емоційної нестійкості, появою страхів, різних соматичних скарг, почуття самотності, пов'язаного з відокремленням дітей, з підсилюється емоційною залежністю подружжя, їх переживаннями з приводу швидкого старіння, а також можливих сексуальних зрад чоловіка (Оліфірович Н.І., 2006).

Переживання як першого, так і подальших сімейних криз має індивідуальний характер для кожної родини. У деяких подружніх парах він може пройти непомітно і не викликати хворобливих переживань і почуття розчарування, пов'язаного з деідеалізацією партнера. Особлива важливість даного етапу життєвого циклу сім'ї пов'язана з тим, що саме в цей момент закладаються основи майбутнього сімейного життя.

Аналіз психологічної літератури дозволив зробити наступні попередні висновки про те, що у подружньому житті періодично виникають проблеми і кризові ситуації, які мають певні закономірності. Задоволеність шлюбом прямо і опосередковано залежить від того, якою мірою і ступенем у подружньому житті задовольняються емоційно-психічні потреби, а також від сумісності – це подібність характерів, єдність інтересів, установок і цінностей, значення, яких найбільш важливо саме на початку подружнього життя.

Метою нашого дослідження стало вивчення психологічних аспектів задоволеності шлюбом подружніх пар з різним стажем сімейного життя.

Дослідницька робота передбачала вирішення нами таких завдань: проведення діагностики на задоволеність шлюбом подружніх пар з різним стажем їх сумісного життя та виявлення відмінностей у показниках задоволеності шлюбом, подружніх відносин, характеру взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях та вивчити установки щодо основних проблем шлюбу і сімейних відносин.

У відповідності з цілями і задачами нашого дослідження була сформована вибірка, яка складалася з 60 респондентів, із стажем шлюбу від 1 до 29 років (30 подружніх пар). Всі кількісні дані отримані в ході дослідження оброблені методом математичної статистики. Для з'ясування достовірності розбіжностей між групами був використаний критерій t – критерій Ст'юдента. Для досягнення мети та вирішення завдань ми використали наступні методики: тест – опитувальник задоволеності шлюбом В. Століна, за допомогою якого ми отримали дані про ступінь задоволеності – незадоволеності

шлюбом, а також ступінь узгодженості – неузгодженості задоволеності шлюбом у тій чи іншій соціальної групи; тест «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» (вивчення конфліктів у подружніх парах дозволило нам виділити 8 сфер, в яких найчастіше відбуваються зіткнення); тест подружніх відносин, який спрямований на виявлення відносин між подружжям в сім'ї; опитувальник "Рольові очікування і домагання у шлюбі" (РОП), за допомогою якого ми вивчали установки щодо основних проблем шлюбу і сімейних відносин.

Сімейні пари, в яких спостерігаються подібності за типом міжособистісних відносин, відрізняються більш високою задоволеністю шлюбом (в даному випадку незадоволених шлюбом немає), ніж пари, в яких є відмінність за типами міжособистісних відносин. Ми виявили, що у наших подружніх пар з часом задоволеність шлюбом збільшується. Задоволеність шлюбом вище у подружжя зі стажем сімейного життя 17 – 25 років. Взаєморозуміння і схожість у поглядах подружжя між подружжям вище у подружжя зі стажем сімейного життя понад 17 – 25 років. Також в даній групі сімейні конфлікти призводять до незадоволеності або фрагментарною задоволеності базовими потребами членів сім'ї (або хоча б одного чоловіка) в процесі спілкування, незадоволеністю шлюбом, сімейним життям в цілому.

В цілому результати дослідження взаємозв'язку задоволеності шлюбом та стажу сімейного життя дозволяють зробити наступні висновки. У подружніх парах зі стажем сімейного життя до 10 років можна констатувати конструктивний стиль взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях, який характеризується адекватною реакцією на виникаючі протиріччя, прагненням знайти рішення ситуації, що склалася, випробовувані оцінюють шлюб як благополучний. Для досліджуваних першої групи більшою мірою важлива взаємна моральна і емоційна підтримка членів сім'ї, орієнтації на шлюб як середовище, яке сприятиме психологічної розрядки і стабілізації. Таким чином, дані сімейні пари благополучно подолали кризу першого року сімейного життя.

У подружніх парах зі стажем сімейного життя понад 10 років знижується стійкість до конфліктів, що може привести до посилювання протиріч, якщо вчасно не зробити кроки по виходу з ситуації, що склалася. У цій групі шлюб оцінюється як швидше благополучний, ніж неблагополучний, проте задоволеність шлюбом знаходиться близько до низької межі норми. У цій групі слабо виражене схожість в поглядах, існують розбіжності щодо рольових очікувань.

Задоволеність сімейним життям сприяє більш успішній самореалізації подружжя в інших життєвих сферах.

Ю.А. Кобзєва

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЮТІНОЗАЛЕЖНИХ ІЗ РІЗНИМИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ ЯК АКТУАЛЬНА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розвиток стратегій подолання звички тютюнопаління як залежної поведінки, що спричиняє величезну шкоду для здоров'я української нації, вимагає детального вивчення зовнішніх та внутрішніх чинників, що спричиняють цю залежність. Зокрема необхідно дослідити психологічні особливості нікотинозалежних, і ті способи боротьби зі стресом, які вони зазвичай застосовують.

У наукових працях зарубіжних авторів вивчався вплив таких чинників прилучення до куріння, як мікросоціальне оточення (Brook et al., 1983; Saucier, Ambert, 1983; Nil et al., 1982; Sheehan, 1983), особистісно-психологічні особливості (Gendreau, 1985; Lawrance, 1985; Penny, Robinson, 1986; Hughes et al, 1986; Nil et al, 1982, Broms, Kaprio, Koskenvuo, 2002; Hughes et al, 1986; Спасова, Тотева, 1986); психологічні взаємозв'язки куріння у дорослих, з різними індивідуальними і соціально-демографічними характеристиками (McCranie, Kahan, 1986), робилися спроби виявити фактори, що полегшують і ускладнюють відмову від куріння (Tunstall et al, 1985; Glass, Flory, 2010).

Вітчизняні дослідження присвячені багатьом аспектам тютюнової залежності: питання про причини і чинники початку куріння у підлітків (Александрова, 1988; Котова, 2008); значення куріння як атрибуту спілкування (Куйди, 1983); особливості Я-концепції курців і некурців дорослих людей (Файвінов, 2003); порівняльні характеристики особливостей важких ситуацій і виникаючих станів психічної напруженості у осіб, що не палять, і тих, що палять із різною інтенсивністю (Немцов, 1990); бажання кинути у дорослих і необхідні для цього умови (Попова, Власова, Циркін, 2006); клініко-психологічні та особистісні особливості курців і некурців (Мазур, 1996; Рузмікіна, 2008); вивчення мотиваційних чинників успішної відмови від куріння (Паксютова, 2011); соціально-психологічні особливості ставлення до тютюнопаління у курців і чоловіків і жінок, що не курять (В.Л. Хромова, В.П. Позняков), особливості самоставлення осіб з адиктивною поведінкою на прикладі тютюнозалежних (Є.А. Протасеня); психологічні особливості людей з нікотиновою залежністю, основний віковий період, в якому починають палити (С.А. Гаркушенко); психологічні особливості студентів, що курять (Г.І. Сидоренко, Н.Г. Аринчина, В.І. Дунай; Є.А. Кобзев).

Дослідженням копінгів займались багато зарубіжних науковців (R. Lazarus, S. Folkman, В.Е.Compas, J. Connor-Smith, S. Saltzman, A. Thomsen, S. Wadsworth, J.T. Ptacek, R.E. Smith, J. Zanas, S.P. Brown, R.A. Westbrook, G. Challagalla, S.M. Miller, M.L. Green, G. Bowman, M. Stern, C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K.Weintraub, E.Frydenberg, R. Lewis, E. Hardie, C. Critchley, Z. Morris, C. Cheng, M.W.L.Cheung).

У вітчизняній психології копінги вивчалися на матеріалі різноманітних видів діяльності і важких ситуацій – навчальної, професійної, дитячо-батьківських відносин, соціально-політичних ситуацій, подолання ситуацій хвороби, а також на різних етапах онтогенезу (Олександрова, 2004; Анциферова, 1994; Белорукова, 2006; Битюцька, 2007; Бодров, 2006; Водоп'янова, 2009; Гушина, 2006; Корнев, 2006; Крюкова, 2004, 2010; Куфтяк, 2003; Муздибаєв, 1998; Нартова-Бочавер, 1997; Нікольська, Грановська, 2001; Подобіна, 2005; Прихидько, 2006; Сапоровська, 2003; Хазова, 2003; Шагарова, 2008; Шепелєва, 2008, та ін.).

Недостатньо вивченими залишаються психологічні особливості тютюнозалежних осіб із певними стратегіями копінг-поведінки, що й обумовило вибір теми «Психологічні особливості тютюнозалежних із різними копінг-стратегіями»

Об'єкт дослідження: Психологічні особливості тютюнозалежних осіб.

Предмет дослідження: Психологічні особливості тютюнозалежних осіб із різними копінг-стратегіями.

Мета дослідження: проаналізувати психологічні особливості тютюнозалежних осіб і певні копінг-стратегії, які вони обирають.

Методи дослідження: теоретичний аналіз й узагальнення соціально-психологічної, психолого-педагогічної, медико-психологічної вітчизняної та зарубіжної літератури з теми дослідження.

В останні роки розвивається погляд на адиктивну поведінку, як на наслідок зниженої здібності особистості справлятися зі стресом (Кулаков С.А., 1998, Ялтонський В.М., 1996).

Передбачається, що адиктивна поведінка виникає при порушенні копінг-функцій – механізмів улагодження стресів. Дослідження свідчать про відмінності в копінг-поведінці здорових і залежних людей. Сучасні психологічні дані дозволяють говорити про те, що нормально адаптовані люди частіше вдаються до більш продуктивних, адаптивних копінг-стратегій і менше використовують непродуктивні. Особистості ж з дезадаптивною поведінкою схильні до мало продуктивних стратегій, таких як відхід від проблем і труднощів, заперечення і ізоляція.

Певні психологічні риси є загальними для всіх адиктів: небажання адикта визнавати свою залежність, сама залежність, несамостійність і пасивність у виборі стратегій поведінки, низька афективна толерантність, obsесивність, компульсивність, знижена

стресостійкість, прихований комплекс неповноцінності, зовнішня соціабельність, прагнення говорити неправду, звинувачувати інших, стереотипність, повторюваність поведінки, тривожність.

Неадекватна самооцінка (Березін С.В., Лисецький К.С., Реан А.А., Сирота Н.О., Ялтонський В.М., Менделевич В.Д., Змановська О.В., Шабанов П.Д. та ін.), низький рівень емпатії і афіліації, переважання мотивації уникнення невдачі (Сирота Н.А., Ялтонський В.М., Максимова Н.Ю., Алтуніна І.Р.), високий рівень тривожності (Менделевич В.Д., 2005 та ін.) є факторами ризику розвитку адиктивної поведінки.

На відміну від інших залежних осіб, залежні від тютюну є більш емоційними і здатними проявляти емпатію, для них важливі міжособистісні відносини. У порівнянні з некурцями, залежні від тютюнопаління є більш фіксованими на невдачах, схильними до суперництва, з високою самооцінкою, більш поглиненими ідеями, фантазіями, орієнтованими на виконання своїх власних бажань, більш раними, чутливі до зауважень, з активними незадоволеними прагненнями, з підвищеною особистісною тривожністю. Для них характерна знижена емоційна стійкість, висока фрустрованість, дратівливість, напруженість і агресивність (С.А. Гаркушенко, 2007). Більшість студентів, що палять, мають високий рівень тривожності і фрустрації, що свідчить про низький рівень адаптації (Риткіс І.С., 2013). На ініціальному етапі формування нікотинової залежності дослідниками виявлено вкрай рідкісне використання адаптивної копінг-стратегії «Планування вирішення проблеми» і відносно адаптивного копіngu «Позитивна переоцінка», що обумовлено низькою здатністю цих осіб до позитивної оцінки ситуації, нездатністю до планування вирішення проблеми, а також низькою здатністю до мобілізації проблемно-орієнтованих зусиль зі змінення ситуації.

Чинниками тютюнопаління у старшокласників є пасивні стратегії подолання фрустраційних ситуацій (Крамченкова В.О., 2012).

Клінічно здорові курці та особи молодого віку, що не курять, що віддають перевагу адаптивним поведінковим копінг-стратегіям, характеризуються відсутністю суперечливих внутрішньоособистісних тенденцій, достовірно вищими рівнями стресостійкості, більш низькими – тривожності, алекситимії, в порівнянні з особами, які обирають неадаптивні копінг-форми (Новікова Н.В., 2009).

Таким чином, психологічні риси, які є загальними для всіх адиктів, у тютюнозалежних осіб мають свої особливості і зумовлюють відповідні копінг-стратегії, які вони зазвичай використовують з метою подолання стресових ситуацій. Переважання в репертуарі дезадаптивних копінг-стратегій призводить не до вирішення проблем, а до накопичення внутрішньої напруженості, що сприяє загальному зниженню толерантності до стресу.

В подальшому здається перспективним формування адекватної самооцінки, розвиток емоційної компетентності молоді з метою профілактики тютюнопаління у осіб із пасивними копіngами.

Л.В. Кондрацька, О.М. Людоговська, В.В. Соколова

КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія", м.Харків

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У всьому світі, почастишали стихійні лиха, міжнаціональні та міжрегіональні конфлікти. Задовго до об'єктивних наукових досліджень в суспільній свідомості сформувався образ ветерана, як порушника спокою загальноприйнятих форм поведінки. Маючи своєрідний життєвий досвід, вони потребують особливого підходу. На перший план виходить питання про необхідність реабілітації до нових умов, про перебудову психіки на мирний лад.

Якщо весь комплекс екстремальних факторів, що діють на військовослужбовця під час ведення бойових дій, можна віднести до первинних стресогенних факторів, то після повернення «на громадянку» ці військовослужбовці зазнають дії вторинних факторів

(Астапов В.М., 1986).

Таким чином, актуальність теми полягає в проблемі соціально-психологічної реабілітації осіб, що побували в екстремальних умовах діяльності, що включає оцінку ймовірності збереження їх здоров'я і працездатності після впливу екстремальних факторів.

Метою дослідження є аналіз процесів соціально-психологічної дезадаптації ветеранів бойових дій, пов'язаних з наявністю у них травматичних і посттравматичних стресових розладів.

Соціально-психологічна дезадаптованість цих людей, має негативні соціальні наслідки: високий відсоток суїцидів, наркоманій серед ветеранів, виникнення з їх числа злочинних груп тощо (Олександрівський Ю.А., 1976).

Дослідження, що проводяться в цій області, показують, що у людей, які побували в екстремальних ситуаціях, виникають так звані пост-травматичні стресові порушення. Основні ознаки посттравматичного стресового розладу це, насамперед, нестійкість психіки; особливі види агресії; боязнь нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з убитими. Все це природні реакції організму на наслідки тривалого фізичного і нервового напруження, випробуваного в бойовій обстановці. Саме вони стають характерними ознаками так званих фронткових (втрачених) поколінь (Березін Ф.Б., 1988).

Військові медики використовують для характеристики їх стану такі нетрадиційні термінологічні позначення, як бойова психічна травма, бойове стомлення.

Порушення, що розвиваються після пережитої психологічної травми, зачіпають всі рівні людського функціонування (фізіологічний, особистісний, рівень міжособистісної і соціальної взаємодії) і призводять до стійких особистісних змін не тільки у людей, що безпосередньо пережили стрес, але і у членів їх сімей, а також очевидців. Таким чином, посттравматичні стресові порушення можуть впливати на все подальше життя (Бассін Ф.Б., Рожнов В.Є., Рожнова М.А., 1979).

Психологічні наслідки війни можуть виявлятися не відразу після повернення в мирні умови, а через деякий час. Дослідження відстрочених реакцій на травматичний стрес бойової обстановки представлені в роботах Захаріка С.В., Знакова В.В., Абдурахманова Р.А. та ін.

Вчені стверджують, що військовослужбовцям, які зазнали психотравмованість, для відновлення психічного здоров'я необхідна соціально-психологічна реабілітація (В.А.Пономаренко). Тому саме на вирішенні цього питання необхідно зосередити увагу фахівців – медиків і психологів.

Визначено, що фактори, які полегшують профілактику ПТСР, це здатність людини до емоційного самоконтролю, наявність високої самооцінки, здатність до своєчасної інтеграції травматичного досвіду інших в свій життєвий досвід, а також наявність адекватної соціальної підтримки (Барабанщиків А.В., Давидов В.П., Феденко В.Ф., 1988).

М.М. Кузнєцова

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ДІЯЛЬНІСНІ, ОСОБИСТІСНІ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ

Їжа грає важливу роль в житті кожної людини. Для більшості людей їжа – це більше, ніж просто харчування; вживання їжі приносить задоволення і іноді допомагає зняти щоденний стрес. Прийом їжі так само структурує повсякденне життя, оскільки вибір харчових продуктів впливає на нашу вагу, самопочуття, наше здоров'я, і навіть є способом самопрезентації. Їжа займає центральне місце в житті всіх людей, і протягом сторіч вона славилась в мистецтві, поезії і піснях. Останнім часом ЗМІ все частіше звертають нашу увагу на їжу, яку ми їмо, і її вплив на наше фізичне і психічне благополуччя. Тема залежності від їжі є актуальною у наш час, так як теперішній світ

постійно вимагає психічної напруги, натомість, харчування – найпростіший спосіб підняти настрої, впоратися із занепокоєнням, депресією та іншими негараздами. Також зараз нам доступний великий вибір різної смачної їжі, що спрощує споживання. Залежність від їжі не є шкідливою сама по собі, але вона може стати причиною багатьох захворювань, таких, як ожиріння, серцево-судинні розлади, діабет, захворювання шлунково-кишкового тракту, печінки, нирок, та ін. А сама харчова аддикція також є показником емоційних проблем. Відомо, що аддикт, найчастіше, – це людина інфантильна, несамостійна і схильна перекладати відповідальність за своє життя на інших. Такий індивід, можливо, буде або незрілою особистістю, або декілька ригідною, так як не володіє достатньою кількістю засобів поведінки і обирає найпростіший – харчування – задля, наприклад, самоврівноваження.

Мета нашого дослідження – вивчити закономірності прояву харчової залежності і виявити її взаємозв'язки із діяльними (самоорганізація діяльності) і особистісними (подяка, оптимізм, оцінка образу тіла, страх бути смішним) факторами, а також особливостями міжособистісних відносин (схильність встановлювати співзалежні відносини). Використані наступні методики: 1) Голландський опитувальник харчової поведінки (DEBQ), 2) опитувальник харчової залежності, 3) опитувальник самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрікової, 5) опитувальник страху виглядати смішним В. Руха і Р.Т. Проїєра, 6) Семантичний диференціал (модифікація І.М. Трофімової), 7) тест на вдячність, розроблений М. Селігманом, 8) тест диспозиційного оптимізму (LOT) у модифікації Д.А. Цірінга і К.Ю. Евніної, 9) опитувальник на співзалежність (за Б. і Дж. Уайнхолдами). Дослідження проводилося із п'ятдесятьма студентами факультету психології та соціології ХНПУ. Серед них 42 жінки і 8 чоловіків. Вік досліджуваних – від 18 до 25 років, середній вік – 22,5 років.

Встановлено, що висока міра *цілеспрямованості* знижує вірогідність проявлення харчової залежності. Цілеспрямованість має відношення до вольової сфери, тому, цілеспрямований індивід здатен не тільки ставити мету, вибудовувати чітку модель досягнення, невідхильно слідувати їй, а і правильно та раціонально розставляти пріоритети. Цілеспрямований індивід, намагатиметься подивитись на свою реальну проблему і вирішуватиме її; він не стане бігти від відчуттів. Високий рівень *наполегливості* забезпечує низьку емоційну харчову поведінку. Це означає, що такий індивід, практично, не буде намагатися здобути емоційного спокою за рахунок їжі. Він буде спроможний досягати комфорту різними шляхами, зможе здійснити будь-яку іншу діяльність, тим самим активувавши процеси сублімації і досягти позитивного стану за допомогою, наприклад, творчості. Також, особистість із яскраво вираженою рисою наполегливості, буде здатна до активної діяльності, стане вирішувати справжні проблеми, а не обиратиме стратегію уникнення і пошуку самозаспокоєння. Студенти із значною схильністю до *фіксації* найчастіше демонструють емоційну харчову поведінку. Це пояснюється тим, що вони схильні реагувати на стимули фіксованими, найдоступнішими способами – в даному випадку, здобувати емоційної рівноваги за допомогою харчування.

Гілесність – це структура, що формує внутрішній простір, відділяє суб'єкта від зовнішнього світу. Це – відображення фізичних характеристик у психіці людини. В студентів, котрі оцінювали своє тіло більш позитивно (приємне, чисте, добре), не мають тенденцій до емоційного переїдання.

Подяка – почуття вдячності за зроблене добро, наприклад за надану увагу або послугу. Здатність до подяки і вміння бути вдячним характеризує людину, як моральну, а також, здорову психологічно, забезпечує гармонійний стан особистості і комфортні міжособистісні відносини. Натомість, невиражена подяка викликає емоційну напругу. Нездатність буди вдячним взагалі, неможливість відчувати такі почуття притаманні невротичній особистості. Нам вдалося встановити факт зворотного взаємозв'язку показників за тестом на вдячність з показниками схильності студентів до харчової

залежності. Харчова поведінка, таким чином, може служити засобом емоційного врівноваження.

Оптимізм – стиль мислення, при якому невдачі вважаються випадковими і непостійними у часі, а хороші події – закономірними і природними. Нам вдалося встановити, що висока схильність до харчової залежності притаманна більше песимістичним студентам. Песимістичні суб'єкти характеризуються схильністю до уникання. Вони, скоріш за все, стануть уходити від проблеми, а не вирішуватимуть її. Харчова поведінка може служити, як раз, засобом уникання, що веде до зменшення дискомфорту. Харчова залежність для аддикта схожа на замкнене коло, яке неможливо розірвати. І він відчуватиме безпорадність, «вивчену безпомічність», за М. Селігманом: будь-які дії не приводять пацієнта до виходу з проблемної ситуації. Емоційна харчова залежність не притаманна оптимістичним особистостям. Це пояснюється різними способами впоратися із життєвими труднощами, які обирають песимістичні і оптимістичні індивіди. Оптимізм забезпечує прагнення подолати стрес, допомагає ініціювати активну діяльність і вирішити наявні проблеми. У той же час, песимізм не сприяє пошуку конструктивних рішень, адже «все одно, я не впораюся». Тому, такий індивід буде уникати засобів вирішення проблеми, а заспокоєння шукатиме в їжі.

Встановлено, що при наявності *гелотофобії* – страху виглядати смішно – збільшується вірогідність наявності харчової залежності. Студенти, в яких діагностується гелотофобія, відрізняються комплексом сполучених рис, таких, як тривожність, сором'язливість, недовірливість, закритість та ін. При соціальних взаємодіях такі риси можуть викликати напругу, яку суб'єкт розряджатиме через процес прийняття їжі. Їжа – найбільш простий і доступний засіб зміни свого стану. І така тривожна, замкнена, невпевнена у собі людина, стане шукати засобу самозаспокоєння, приходу до комфортного стану. В даному випадку їжа – одна із стратегій самозаспокоєння. Екстернальну харчову поведінку та страх буди смішним поєднують спільні характеристики: невміння диференціювати потрібне і непотрібне, нездатність виділити власні думки та відчуття, інфантильна позиція.

Співзалежність визначається як психологічний розлад, причиною якого є незавершеність однієї з найбільш важливих стадій розвитку в дитинстві – встановлення психологічної автономії. Досліджувані, які схильні до співзалежної поведінки, за результатами діагностики частіше проявляють емоційну харчову поведінку. Співзалежність не є однією з форм зрілих міжособистісних відносин і така форма взаємин, найчастіше, може приносити дискомфорт. Людина, в свою чергу, буде намагатися досягти комфорту і врівноваження, використовуючи харчування як засіб досягнення цієї мети.

Встановлено, що наявність співзалежності збільшує вірогідність проявлення екстернальної харчової поведінки. Фактично, залежність від їжі та співзалежність є схожими процесами – людина, залежна від їжі, також зосереджує свою енергію на процесі харчування так, як благополуччі інших людей, вона не є самостійною, а саме екстернальна харчова поведінка запускається від образу їжі так, як відчуття провини за нещастя інших – від образу тих людей.

С. В. Кузьминова, Е. А. Стеблянок

Харьковский национальный университет им. Н.Е. Жуковского "ХАИ", г. Харьков

ВЛИЯНИЕ АБОРТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Отношение к аборту в нашем обществе основывается на представлении о том, что это несложная медицинская операция, которая, хоть и имеет некоторую долю риска, всё же не опасна и не несет угрозы жизни женщины. За исключением ситуаций, когда есть медицинские показания к аборту, в большинстве случаев аборт выбирается женщиной сознательно для решения каких-то семейных, бытовых или психологических проблем. Такое отношение к аборту существует из-за отсутствия понимания, что аборт – это

убийство живого человека, а также из-за невежества населения в вопросе научных исследований последствий аборта и его влияния на организм и психику как женщины, так и отца ребенка и их более поздних детей.

В 1981 году американский психолог Винсент Ру впервые сказал о существовании такого явления как «постабортный синдром» – это посттравматическое стрессовое расстройство, развивающееся в виде реакции на стресс после совершенного аборта. После выступления Винсента Ру было проведено множество исследований в этой области, и подавляющее число врачей и психологов на сегодняшний день уверенно говорят о существовании постабортного синдрома. Тем не менее пока что данное определение не получило официальный статус в науке в силу методологической небезупречности исследований по этой проблеме и недостаточной оценки неучтенных факторов в исследованиях. Именно поэтому такие научные организации как Американская психологическая ассоциация, Американская психиатрическая ассоциация, Британский королевский психиатрический колледж отказались признавать наличие постабортного синдрома, и понятие «ПАС» не вошло в МКБ-10.

Тем не менее, проведенные по данной проблеме исследования требуют внимания как врачей и психологов, так и широкой общественности. Ведь если женщина после аборта принимает участие в исследовании и при опросе говорит, что у нее нет каких-бы то ни было психологических последствий, это может означать отрицание женщиной проблем, а это не всегда можно выявить с помощью психологических тестов.

Постабортный синдром включает в себя всевозможные последствия перенесенного аборта, в число которых входят заболевания, приобретенные в результате данного хирургического вмешательства, и психологические расстройства различного характера.

Психолог Винсент Ру, говоря о ПАС, выделял в нём четыре основных компонента:

1-й компонент: восприятие женщиной ситуации аборта как травматического события,

2-й компонент: переживание горя, особенно в годовщину аборта,

3-й компонент: переживание эмоциональной боли,

4-й компонент: появление психологических состояний и расстройств.

Иногда симптомы постабортного синдрома проявляются не сразу после аборта, а по прошествии некоторого, иногда длительного периода времени. В связи с этим интересны результаты исследования, сравнивавшего психологические проблемы и переживания женщин, потерявших ребенка вследствие выкидыша, и женщин, перенесших аборт. Исследование показало, что при потере ребенка из-за выкидыша женщина сталкивается с психологическими последствиями в первые 10 месяцев после этого события. А женщины, совершившие аборт, в первые 10 месяцев переживают меньше психологических проблем; однако впоследствии – через 2 года – сталкиваются с такими проблемами как тревожность и депрессия.

Если мы говорим о постабортном синдроме, то в первую очередь имеем в виду преследующие женщину подсознательные переживания, связанные с ситуацией аборта.

Кроме названного симптома картину ПАС также составляют:

- психологический шок;
- ослабление, притупление эмоционального восприятия;
- состояние пассивности, равнодушия, или наоборот, повышенная активность;
- неадекватные эмоциональные реакции на обычные, повседневные явления;
- болезненное внимание к беременным женщинам и маленьким детям;
- постоянные мысли об аборте,
- длительное внутреннее ощущение потери и пустоты;
- расстройство сна, возможны ужасные сновидения;
- депрессия;
- ощущения нечистоты, проклятия, страх перед Божиим наказанием;
- существенное снижение чувства собственного достоинства; низкая самооценка;

- попытки второй беременностью загладить и забыть совершенный аборт;
- пытаясь оправдать себя, женщина выбирает позицию либо «за», либо «против» абортов;
- возникновение агрессии по отношению к врачу, сделавшему аборт;
- агрессивность к отцу ребенку, ко всем мужчинам;
- сексуальное безразличие, другие сексуальные расстройства;
- самоагрессия;
- сожительство со многими партнерами;
- повторение абортов впоследствии неоднократно;
- злоупотребление алкоголем, наркотиками, медикаментами;
- риск суицида.

Говоря о психологических последствиях аборта, обычно говорят о женщинах, однако этот поступок влияет и на душевное состояние мужчин. Если отец желал иметь ребёнка или, возможно, ничего не знал об аборте, позже он чувствует, что ему кого-то не хватает. Он часто чувствует печаль, утрачивает способность радоваться жизни.

При возникновении нежелательной беременности ответственность за это несут оба партнера, но бывает так, что женщина, чтобы снять с себя тяжесть вины за произошедшее, начинает винить во всем мужчину, и вследствие этого у нее возникает неприятие физического контакта с ним.

Часто после аборта у женщины появляются агрессия, нетерпимость и злость к партнеру, к окружающим и даже по отношению к совершенно незнакомым людям.

Важно здесь упомянуть, что у некоторых женщин после второй беременности, закончившейся родами, возникала злость по отношению к новорожденному, им с трудом удавалось перебороть раздражение в его адрес.

Чувство вины и другие негативные эмоции, которые продолжительное время испытывает женщина после аборта, могут перерасти в такие расстройства как истерия, невроз, психоз, и др.

Как мы увидели, психологические последствия аборта многочисленны для самой женщины, а также имеют место у отцов нерожденных детей.

Психологическое состояние женщины при постабортном синдроме поддается коррекции, однако в любом случае работа будет длительной и сложной. Основными ориентирами в этой работе будут 1) раскаяние и 2) принятие себя.

К сожалению, немногие врачи понимают, в каком лечении нуждаются такие пациентки; при применении прихотропных препаратов ожидаемого эффекта достичь не удается.

Процесс исцеления при ПАС происходит постепенно, требует тесной эмоциональной поддержки и включает в себя пять шагов:

Шаг 1. Противостояние отрицанию. На данном этапе женщина должна признать, что она сознательно выбрала и была соучастницей убийства собственного ребенка.

Шаг 2. Отреагирование на уровне чувств и эмоций. На данном этапе важно прочувствовать боль утраты и оплакать своего погибшего ребенка.

Шаг 3. Искать прощения у Бога. Ведь он является создателем всего живого.

Шаг 4. Простить других.

Шаг 5. Простить саму себя для того, чтобы обрести душевный покой.

В процессе исцеления от последствий аборта может помочь психолог, психотерапевт или психиатр. Если проявления ПАС носят тяжелый характер, обращение к специалисту является необходимым.

ПОДГОТОВКА АНДРАГОВ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВСЕУКРАИНСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ЭКОЛОГИЧНОЙ ПОМОЩИ)

1. Темп изменения современных профессий опережает темпы модернизации современного профессионального образования взрослых. В данной связи *неформальное образование*, как сегмент образовательного пространства, обладает *более гибкими* возможностями в учете современных тенденций развития профессиональной конъюнктуры и рынка профессий. Курсы подготовки и переподготовки в рамках промышленных корпораций и общественных и некоммерческих организаций в ближайшем будущем сможет компенсировать недостатки системы формального образования.

2. Некоторыми из наиболее актуальных профессий требующих ускорения процесса подготовки являются *андрагоги* и *практикующие психологи*, работающие со сложившимися профессионалами и зрелыми личностями. К сожалению в настоящее время существует крайне мало формальных институций министерства образования, которые реально готовят практикующих специалистов по образованию взрослых.

3. Особенно это важно в условиях *экономического кризиса и военных действий на востоке Украины*. По данным министерства обороны, министерства молодежи и спорта, а также министерства здравоохранения события на востоке и многотысячная демобилизация военных грозит *обострением социальных проблем в Украине*: около *тридцати процентов мобилизованных* будут иметь и уже имеют значительные проблемы адаптации к гражданской, профессиональной и семейной жизни. Аналогичное касается членов их семей, родственников. Без специальных усилий государства и особенно общественных и некоммерческих организаций, занимающихся психолого-педагогическим сопровождением граждан Украины, масштабы текущего кризиса могут разрастаться неконтролируемо.

4. *Всеукраинская ассоциация экологичной помощи* взяла на себя функцию курсовой подготовки или переподготовки педагогов, психологов, медиков, бизнесменов, юристов, а также профессионалов со средним образованием по оказанию *психологической и педагогической помощи людям, оказавшимся в условиях личного, семейного и социально-психологического кризиса*. При этом оказание помощи на условиях немедицинской и неклинической помощи, то есть которая предоставляется здоровым людям, перенесшим экстремальные события, является особо актуальным в существующих условиях жизни в Украине.

5. Пройдя основной курс оказания психологической помощи, взрослым учащимся предоставляются возможности овладеть *базовыми андагогическими навыками сопровождения или психологической поддержки и фасилитации взрослых украинцев*.

6. В настоящий промежуток времени наши выпускники проводят курсы повышения психологической компетенции среди *бойцов и волонтеров, а также перемещенных лиц из восточных регионов и автономной республики Крым*. Ассоциация экологичной помощи является базой проведения *производственной практики для студентов психологов и андрагогов* из Национального педагогического университета М.П. Драгоманова, Университета менеджмента образования НАПН Украины. Ассоциация взаимодействует с рядом европейских и общественных организаций, одна из которых DVV International, а также «Психологическая служба майдана» в лице ее многочисленных членов, Консорциум учреждений последипломного педагогического образования и представители *14 региональных отделений* Всеукраинской общественной организации «Ассоциация экологичной помощи».

7. Опыт работы ассоциации и ее сотрудничества с УМО НАПН Украины был одобрен и утвержден в качестве перспективного в 2015 году на заседании *президиума*

M. V. Markova,
Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Kharkiv,
I. R. Mukharovska
Kyiv City Clinical Cancer Center, Kyiv

PSYCHOLOGICAL HELP IN ONCOLOGY: JUSTIFICATION AND PROSPECTS

The current experience of help patients with somatic illnesses showed a significant impact of diseases on mental functioning. Diseases can cause a wide range of psychological reactions and conditions with different duration and intensity of psychopathological manifestations: short-term changes in the psycho-emotional sphere and behavior, personal and psychosocial maladjustment, mental disorders, pathocharacterological personal development. Psychopathogenic effect of the disease forms as the result of interaction between characteristics of nosology, personal properties and psychosocial situation of the individual. Understanding the medical, psychological and social aspects of the disease is a necessary condition for the organization and provision of psychological help.

Cancer incidence in Ukraine in 2014 was 384,9 per 100 thousand people (376,4 in males and 394,7 in females) and it characterized by a tendency to steady growth that forms the need organization psychological service in medical cancer institutions.

Cancer diseases are classify as illnesses with high stress potential. It is because the cancer pathology causes partial or total disability as a result of chronic progressive course in every 6 patients (79,0 per 100 thousand population), lethality is 51,3%, die in 1 year after diagnosis 31,4 %, mortality rate is 188,4 per 100 thousand people (Bulletin of the National Cancer Registry Ukraine №16: Cancer in Ukraine 2013 – 2014). This feature creates a certain attitude to the disease, which is perceived as extremely life-threatening, causing the development of a wide range of disorders of psychological adaptation and development of mental disorders. Manifestations of psychological maladjustment in cancer patients are a high level of mental stress, maladaptive and abnormal behavior, refusal of treatment, applying methods of alternative medicine, psychoactive substance use, alcohol use, worsening care of itself, increasing interpersonal conflict, improving psychosocial morbidity in the family, tightening or abnormal reactions of bereavement, high risk of suicide.

The high level of mental injury in cancer patients also described by high prevalence of non-psychotic and psychotic mental disorders. Incidence of depressive disorder is 9,6 – 25,6%, anxious – 8,6 – 20,4%, phobia – 6,9%, adjustment disorder – 22 – 75%, personality disorder – 7%, psychotic disorders – 28 – 48% at the terminal stage of cancer, organic mental disorders – 8%, and in cancer patients is increased risk of suicide. (Holland J. C., Breitbart W. S., Jacobsen P. B., 2010). The need in psychopharmacotherapy in individuals with cancer is also high – 22 – 80%.

For cancer patients is common a significant reduction of physical well-being as a result of the presence symptoms with potentially high level of somatic distress (pain, defects, paralysis and paresis, multiple organ failure, tumor intoxication), and treatment with severe side effects. Especially injuring is intense existential component; awareness vital threat becomes a powerful destabilizing factor.

We should also remain social functioning, which characterized by the loss of ability to work, disability, progressive need of external support and social stigmatization of cancer patients – perception people with cancer diseases as obviously doomed and hopeless.

Family and medical workers also showed psychological disturbances. The family passes psychoemotional stages of illness too, constantly feels the pressure negative emotions of patient and need to reallocate interfamilial resources to provide psychological and physical needs of the patient. Medical professionals constantly faced the suffering of patients, negative emotions as a response to unjustified expectations, are targets of the patients and their relatives aggression, which is lead to emotional burnout and professional maladjustment.

A wide range of psychological problems related to cancer, indicating that psychological services in oncology should involve all members of the treatment process – patients, their families, health professionals and psychologists, and include such tasks as:

- assessment of mental status of patients, reactions and states important to preserve mental health;
- deepening theoretical knowledge in psychooncology in all participants of the treatment process;
- reducing emotional stress;
- improving the skills of self-control;
- psychocorrection of personal and behavioral maladjustment;
- motivation for treatment;
- correction of non-complaint behavior;
- psychological help for family members patients with cancer;
- improving communicative competence of health personnel;
- prevention of emotional burnout syndrome in persons involved in the treatment and care of patients;
- psychocorrection of maladjustment in professional health workers and volunteers.

The basic psychological measures should be targeted at reducing powerful psychotraumatization, adapt patients and their families to increasing stress during the treatment process, develop program of psychological training for medical staff, which will build an effective system of psychological help in oncology.

О.С. Марута

ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України», Харків

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ПОДІЙ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ У ХВОРИХ З РІЗНИМИ ФОРМАМИ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Уявлення про особистість як систему відносин визначає розуміння специфіки особистісних порушень, які відіграють найважливішу роль в етіопатогенезі невротичної хвороби (Александров А.А., 2009). Чим більш значущі елементи системи відносин виявляються порушеними, тим більш важкі наслідки це має для особистості, що знаходить своє відображення насамперед у нездатності людини конструктивним чином вирішувати свої внутрішні і зовнішні конфлікти (Колесов Д. В., 2005). Система відносин особистості формується не відразу, виявляючись результатом послідовності подій в контексті життєвого досвіду індивіда. Розуміння людиною базових елементів власного життя є об'єктивною необхідністю для збереження психічного здоров'я (Адлер А., 1997).

Вищевикладене визначило мету даного дослідження – вивчити особливості сприйняття подій життєвого шляху (ЖШ) хворими з різними формами невротичних розладів. В якості інструменту дослідження застосовувалася методика "Психологічна автобіографія" (Бурлачук Л. Ф., 1998). Для статистичної обробки використовувався метод встановлення вірогідності відмінностей (за критерієм U-Манна-Уїтні, φ-Фішера). Було обстежено 120 хворих невротичними розладами, з них 40 – з неврастенією (F 48), 40 – з тривожно-фобічними розладами (F 40-41), 40 – з дисоціативними розладами (F 44). Контрольну групу склали 40 здорових осіб без ознак невротичної патології.

Загальна характеристика подій ЖШ свідчить про те, що сумарна кількість подій в групі пацієнтів з невротичними розладами ($14,02 \pm 1,36$) виявилася достовірно нижче аналогічного показника в контрольній групі ($18,20 \pm 1,83$, $p < 0,05$). Найбільшою мірою ця тенденція проявилася у пацієнтів тривожно-фобічними розладами і неврастенією. При цьому максимальне значення цього показника було відзначено у пацієнтів з дисоціативним розладами ($17,44 \pm 2,07$), що достовірно перевищувало кількість подій у пацієнтів невротичними розладами ($15,28 \pm 0,79$, $p < 0,05$ та $9,35 \pm 1,23$, $p < 0,005$). Отже, для пацієнтів з неврастенією і тривожно-фобічними розладами характерна найнижча з усіх

груп подієва насиченість подіями життєвого шляху.

Середній час антиципації подій у пацієнтів з невротичними розладами становить $6,65 \pm 1,40$ років, що достовірно нижче, ніж показник контрольної групи ($9,23 \pm 2,43$ років, $p < 0,05$). У той же час середній показник ретроспекції подій у цих пацієнтів ($11,18 \pm 1,83$ років) також поступається показнику у групі здорових ($17,54 \pm 3,16$ років, $p < 0,005$). Скорочення часу ретроспекції і антиципації відображує меншу реалізованість запланованих подій, що вказує на зниження впливу подій минулого і зростання значущості подій майбутнього. Таке співвідношення ретроспекції і антиципації відображує психологічну «незрілість» особистості пацієнтів, їх неготовність до вирішення невротичного конфлікту. Найвищий показник антиципації зафіксований у пацієнтів з неврастенією ($11,27 \pm 2,66$ років, $p < 0,05$), при тривожно-фобічних ($3,74 \pm 1,21$ років, $p < 0,005$) і дисоціативних ($4,95 \pm 0,34$ років, при $p < 0,005$) розладах він був достовірно нижчим за аналогічний у контрольній групі. Найбільша ретроспекція подій притаманна пацієнтам з неврастенією ($18,63 \pm 1,95$ років), що практично збігається з показниками контрольної групи, у пацієнтів з тривожно-фобічними розладами цей показник був дещо нижчим ($9,22 \pm 2,18$ років, $p < 0,05$), а мінімальним – у пацієнтів з дисоціативними розладами ($5,69 \pm 1,37$ років, $p < 0,005$). Таким чином, при тривожно-фобічних розладах у пацієнтів спостерігаються труднощі у визначенні віддалених прогнозів на майбутнє, невпевненість, внутрішня нестабільність, нездатність впоратися з проявами хвороби. Для пацієнтів з неврастенією характерна згадка більш віддалених подій минулого і майбутнього в спробі створення опори на досвід, не пов'язаний з хворобою. При дисоціативних розладах хворі неохоче занурюються у своє минуле, що свідчить про прагнення до фіксації на психотравмуючій ситуації, а також небажання радикально міняти свою поведінку і в майбутньому.

М.Г. Мельничук

Національний університет радіоелектроніки, м. Харків

ДЕЗАДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНІ РОЗЛАДИ, ОБУМОВЛЕНІ ПСИХОТРАВМОЮ МІГРАЦІЇ: ДІАГНОСТИЧНІ КРИТЕРІЇ

З літератури відомо, що ситуація міграції являє собою один з видів екстремального впливу на особистість, при якому одночасно діє велика кількість травмуючих чинників. Кожен з них має свою специфіку в адаптаційному процесі, викликаючи в людини стан дистресу високої інтенсивності або депресивні стани різної глибини і тяжкості, що супроводжуються психосоматичними розладами (Дмитрієв А.В., 2006; Юдіна Т.М., 2006).

Так, в дослідженні вимушених мігрантів (Палагіна Н.С., 2007) було встановлено, що більшість з них знаходяться в стані дезадаптованості. Це проявляється в гіпотимному типі реагування, хаотичному характері активності, в тенденції займати оборонну позицію, екстернальності та ескапізмі. Респонденти продемонстрували знижений емоційний фон, прояви емоційної напруженості, схильність до безпричинної заклопотаності дрібними проблемами, дратівливості, тривожний стан. Загалом, соціальна ситуація вимушеної міграції може бути охарактеризована як кризова і навіть екстремальна (та, що створює загрозу життю і здоров'ю, зокрема психічному).

При цьому слід зауважити, що будь-яка міграція деякою мірою носить вимушений характер. Але якщо у разі добровільної міграції індивід приймає рішення про міграцію самостійно, виходячи зі своїх потреб, то примусова міграція повністю диктується зовнішніми обставинами. Це значною мірою знижує готовність людини адаптуватися до нового оточення, а часто і супроводжується важкими психологічними травмами, що виникли внаслідок травматичних подій (ТП) природного, техногенного або соціального походження.

Тобто особистий травматичний досвід і життєві труднощі визначають у мігрантів

порушення цілісності та інтегрованості особистості. Комплекс проблем, що відбивають особові трансформації, в (Солдатова Г.У., 2001) названо «кризою ідентичності» (втрата почуття самого себе; неможливість пристосуватися до обставин, що змінилися; розрив між вимогами, що пред'являються новою ситуацією і колишніми ставленнями та поглядами).

Криза ідентичності виникає у мігрантів як в результаті подій, що стали причинами міграції, так і внаслідок культурного шоку і адаптації в новому середовищі. В результаті пережитих подій руйнується сама основа ідентичності – відбувається трансформація тієї картини світу, яка вбудовується в людину з самого народження і включає шонайширший діапазон образів, уявлень, думок, переконань, взаємовідносин (Солдатова Г.У., 2002).

Подолання кризи ідентичності – найважливіша умова успішної адаптації мігранта, але вона нерідко досягає такої глибини та сили, коли власних ресурсів особистості виявляється недостатньо і виникає потреба у психологічній допомозі, що передбачає корекцію порушень мотиваційно-споживчої сфери, відновлення позитивної ідентичності, її цілісності та інтегрованості, розвиток конструктивних копінг-стратегій (Шайгерова Л.А., 2001).

Загальновідомо, що згадані нами ТП викликають у постраждалих безліч психічних та фізіологічних порушень. Загроза виникнення різноманітних ТП, що все збільшується у всьому світі, примушує розглядати їх як основний чинник, який впливає на стан психічного здоров'я населення і визначає необхідність приділяти увагу дослідженням широкого кола психосоціальних розладів. Згідно з визначенням (Longe J.L., 2006) психосоціальні розлади є психічними захворюваннями, що обумовлені впливом негативного життєвого досвіду, або наслідками дезадаптованих когнітивних та поведінкових процесів. Термінологічно ці розлади пов'язані з психологічними та соціальними чинниками, які формують психічне здоров'я особистості. Соціальні чинники, такі як тиск з боку оточення, підтримка родини, культурна та релігійна приналежність, соціально-економічний статус і міжособові стосунки, допомагають формувати особистість і впливають на її психологічний стан. Особи з психосоціальними розладами частіше зазнають труднощів у функціонуванні в соціумі і мають проблеми у спілкуванні з іншими людьми.

З огляду на специфіку нашого дослідження обмежимося розглядом особливостей діагностики так званого соціально-стресового розладу (ССР), до основних причин виникнення якого належать (Александровський Ю.А., 2000): економічний і політичний хаос, загострення міжнаціональних конфліктів, громадянська війна, вимушена міграція, розшарування суспільства за матеріально-майновою ознакою, зростання злочинності, безробіття, високий рівень інфляції тощо. Тривалість зазначених чинників призводить до розпаду звичних соціальних зв'язків, безлічі міжособистісних і внутрішньо особистісних конфліктів, відсутності адекватно сформованих особистісних механізмів соціального пристосування. Переосмислення і зміна життєвих цілей, крах сталих ідеалів і авторитетів зумовлюють втрату власної гідності та «необхідного способу життя», відсутність надій на поліпшення ситуації. Все це породжує тривожну напруженість, фрустрацію і «кризу ідентичності», яка ґрунтується на зіткненні установок особистості та відсутності стереотипів поведінки в навколишньому соціальному хаосі (Дмитрієва Т.Б., 2003). Розвитку ССР сприяє «брак ступенів свободи» для адекватного реагування в умовах індивідуально значущої екстремальної ТП, що спричинена макросоціальними кризовими процесами.

Всі психічні порушення при ССР не є специфічними. Вони обумовлені загальними механізмами розвитку стану психічної дезадаптації і переважанням простих синдромів невротичного рівня. Найчастіше відзначаються істеричні розлади, панічні розлади, психосоматичні розлади, астеничні розлади, вегетативні дисфункції і порушення нічного сну. При глибоких і затяжних варіантах актуальною стає особистісна дисгармонія, саморуйнівні форми поведінки, асоціальні та антисоціальні дії. При цьому слід

зауважити, що ССР розвиваються не лише у людей, що пережили конкретні ТП, але і, головним чином, у тих, що перебувають під впливом макросоціальної загально групової психогенії.

Що стосується критеріїв діагностики соціально-стресових розладів, то вони ще не набули остаточного вигляду і на теперішній час містять (Кровяков В.М., 2005):

- критерій А – умови виникнення ССР: докорінна зміна суспільних відносин; зміна системи культуральних, ідеологічних, моральних, релігійних уявлень, норм і цінностей; зміна соціальних зв'язків і необхідність зміни життєвих планів; нестабільність і невизначеність соціально-економічного становища;

- критерій Б – причини виникнення і динаміки ССР: макросоціальні загально групові психогенії (соціогенії), що змінюють стереотип життєдіяльності населення і опосередковано формують індивідуально значимі переживання та стани; соціально-стресові обставини, що носять хронічний, довготривалий характер (їх перебіг визначає компенсацію і декомпенсацію невротичних порушень); погіршення соматичного здоров'я;

- критерій В – клінічні прояви ССР, які складаються з трьох варіантів особливостей поведінки хворих: аномічного, дисоціального і магіфренічного (Дмитрієва Т.Б., 2009).

Аномічний варіант (В1) виражається в апатії, відчуженості, соціальної відгородженості, що супроводжується апатогіпобулічними розладами, астеною, тривожністю та депресивними станами. У цих осіб відбувається ідеалізація минулого з відходом від вирішення проблем сьогодення.

Дисоціальний варіант (В2) характеризується афективною нестійкістю, деструктивною, спрямованою назовні агресією, зниженням толерантності до психогенних факторів, послабленням контролю над своєю поведінкою. Людина демонструє заперечення будь-яких життєвих цінностей або сповідує індиферентне, пасивне відношення до життя.

Магіфренічний варіант (В3) визначається розвитком магічного мислення з надцінними (марення-подібними) ідеями ірраціонального, містичного змісту. Реальні соціально-психологічні проблеми замінюються надмірною турботою про своє здоров'я, підвищеним інтересом до астрології, ворожіння, екстрасенсорики.

Симптоми ССР спостерігаються протягом кількох днів після ТП і тривають від 3 до 5 років і більше.

В.В. Моргун

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СІМЕЙНИХ ПАР, В ЯКИХ ЧОЛОВІКИ СТРАЖДАЮТЬ НА ПЕРЕДЧАСНУ ЕЯКУЛЯЦІЮ

Багато фахівців у галузі репродуктивного й статевого здоров'я досі по-різному визначають сутність передчасної еякуляції, яка все більше розповсюджується за даними ВООЗ. Деякі спеціалісти стверджують, що це стан, при якому с'ям'явиверження відбувається або до статевого акту, або відразу після його початку. Інші ж пов'язують прискорене с'ям'явиверження до тривалості статевого акту, кількості фрикцій і навіть до оргазму партнерки. Але питання це настільки дискусійне, що в підсумку фахівці так і не вивели чіткої формули. У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду передчасна еякуляція визначається як сексуальна дисфункція, не обумовлена органічними порушеннями або захворюваннями і полягає в неможливості контролювати еякуляцію в тій мірі, яка була б достатня, щоб обидва партнери отримали задоволення від статевого акту. Не слід забувати і про психологічні причини й наслідки даної проблеми.

Перезбудження є найпоширенішою психологічною причиною передчасної еякуляції. При сексуальному збудженні швидко зростає напруга в певному відділі кори мозку, це і призводить до небажаного скорочення статевого акту. Ще однією психологічною причиною передчасної еякуляції вважається страх з приводу невдачі при

статевому акті (якщо інтимний контакт відбувається в неспокійній обстановці, без можливості розслабитися). Іноді з віком психологічні проблеми еякуляції проходять самостійно. Часом вони тільки збільшуються, перетворюючи цю сторону життя чоловіків (та і його партнерки) на суцільні муки. При глибоко укорінених психологічних труднощах у свідомому віці допомогти у вирішенні сексуальних проблем може лікар-психолог й сексопатолог.

На сьогодні не розкритими залишаються питання, присвячені медико-психологічній підтримці подружжів, в сексуальному житті яких є передчасна еякуляція. Не розроблено цілісні підходи щодо їх психокорекції та психопрофілактики, ґрунтовані на даних поглибленої психодіагностики. Крім цього, повністю не пояснена психологічна каузальність вищезазначеної проблеми статевого життя.

Ми пропонуємо дослідження, присвячене окремим психосексологічним, індивідуально-психологічним, внутрішньосімейним й міжособистісним особливостям контингентів з передчасною еякуляцією.

Задля відтворення модусу дослідження використовувались: урологічний, спеціальний сексологічний, психодіагностичний, математико-статистичні методи.

На протязі 4-х останніх років, на умовах добровільної згоди нами було обстежено 150 подружніх пар, серед яких 70 чоловіків (група 1) мали ознаки передчасної еякуляції без еректильної дисфункції, а 80 – з ознаками еректильної дисфункції (групи 2). Середній вік обстежених чоловіків склав – 37 років.

На початку обстеження використано опитувальник подружньої задоволеності А. Лазаруса (1997) для класифікації пацієнтів за ступенем вираженості їх сімейної дисфункції внаслідок сексуальних порушень у чоловіків. При узагальненні даних за діагностичним скринінгом та психосексологічним інтерв'ю пари було розділено за типами подружньої взаємодії: компенсована (22 пари), деформована (91 пара) та зруйнована (37 пар). Звісно, у зруйнованій взаємодії спостерігались найбільші порушення на тлі сомато-органічних змін та тривалого неуспішного лікування фармакологічними засобами.

В результаті поглибленого вивчення індексу еректильної функції, сексуального збудження та задоволення, а також за допомогою системно-структурного аналізу сексуального здоров'я за В.В. Кришталею в кожній з груп виділено первинні розлади (внаслідок основного ураження біологічного компоненту) та вторинні (де, основний акцент на ураженні соціально-психологічних, психологічних, особистісних якостей). Так, у групі 1 первинні розлади сексуального здоров'я зустрічались у 32 чоловік, вторинні – у 38 осіб. У групі 2 первинні розлади – серед 37 осіб, вторинні – у 43 чоловік.

Подальші вивчення базувались на використанні психодіагностичного методу задля кваліфікації окремих психоемоційних, індивідуально-психологічних, внутрішньосімейних й міжособистісних характеристик. Було використано методику діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона (за Д.Я. Райгородським, 2001); опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF; Р. Кеттелл, 1972); методики: «Діагностика спілкування в сім'ї» Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, О.М. Дубовська, 2001), діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі (за Д.Я. Райгородським, 2001), «Визначення механізмів психологічного захисту пацієнтів у спілкуванні» В.В. Бойка (за Д.Я. Райгородським, 2001).

Отримані дані за вказаними методиками заповнювали індивідуально-психологічний та соціально-психологічний кластери, що ґрунтували мішені й підходи психопрофілактики і психокорекції партнерських пар.

У межах індивідуально-психологічного кластеру психічних змін встановлено високий рівень тривожності, дистимії, застрягання і емотивності (в групі 1), а також замкнутість, песимізм, заглибленість у себе, очікування від оточуючих уваги, допомоги і співчуття, схильність до почуття провини (в групі 2). Факторами, сприяючими

нівелюванню стійких порушень взаємодії партнерів, є поєднання високої емотивності та екзальтованості у подружжів (особливо у осіб з компенсованим та деформованим типом взаємодії). При цьому емоційна врівноваженість, висока нормативність поведінки, довірливість, поступливість, дисциплінованість, високий самоконтроль є точками опору для корекції відносин.

Соціально-психологічний кластер складав нюанси родинного спілкування і рівень комунікативної компетентності. Виокремлено 3 рівні спілкування, відповідаючи типам подружньої взаємодії: нижчий (відповідав зруйнованому типу) – характеризується наявністю подібності сімейних символів і поглядів подружжя по важливим аспектам сімейного життя; середній (відповідав в більшості деформованому типу) – наявністю довіри у спілкуванні; найвищий (компенсованому типу) – наявність проявів взаєморозуміння, емоційної підтримки подружжів один одного.

Нижчий рівень спілкування є порушеним у пар групи 2 та є частково-неконгруентним типом у групі 1. Середній рівень спілкування повністю вражений у пар групи 1 і частково – у групі 2. Вищий рівень спілкування порушений повністю у подружжів обох груп.

Аналіз функціонування подружньої системи, задоволеності стосунками виявив їх роль як індикаторів розвитку та прогредієнтності сексуальної й сімейної дезадаптації. Це стало основою для створення медико-психологічної системи супроводу обстежених нами пар.

Розроблена система психопрофілактики й психокорекції диференційована за задачами, мішенями, змістом в залежності від первинності компонентів сексуальних розладів. Система складається з когнітивного, афективного, поведінкового, мотиваційного компонентів. Основними корекційними впливами розробленої системи визначено когнітивно орієнтована, когнітивно-біхевіоральна та групова терапія, а також різнобічні тренінги (комунікаційний, сексуально-еротичний, рольовий психосексуальний та ін.). Впровадження психокорекції дозволило оптимізувати міжособистісну комунікацію і нівелювати соціально-психологічну дезадаптацію у більшості випадків групи 1, удосконалити сексуальну комунікацію та усунути прояви сексуально-еротичної дезадаптації у групі 2.

Отримані у вищевказаному дослідженні дані планується використовувати при розробці структурованої допомоги пацієнтам у межах програм інтервенцій при порушенні здоров'я сім'ї у кризових станах різного генезу.

М.О.Орап

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль*

ХАРАКТЕРИСТИКИ СИНТАГМ У ДОСЛІДЖЕННІ МОВЛЕННЕВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Мовленнєвий досвід особистості формується як результат мовленнєвого освоєння світу особистістю та через посередництво мовленнєвої компетенції, мовної картини світу і мовленнєвої культури відображає рівень організації змісту досвіду, що представлений у мовленнєвій формі (Орап М.О., 2014). Здійснене дослідження дало змогу виявити структурну будову та закономірності організації мовленнєвого досвіду. Не менш істотним завданням є з'ясування характеристик змісту останнього. Системний аналіз змісту неможливий без виокремлення одиниць аналізу, які, у розумінні Л.С.Виготського, «зберігають усі властивості, притаманні цілому» (Виготський Л.С., 2000; 464).

Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з питань одиниць досвіду та лінгвістичної літератури стосовно аналізу одиниць мови і мовлення призвів до виокремлення синтагми одиницею мовленнєвого досвіду. Термін «синтагма» операціоналізовано у мовознавчих дослідженнях Ф.Соссюра, І.О.Бодуена де Куртене, Л.В.Щерби, В.В.Виноградова, О.О.Реформатського у найбільш загальному вигляді як

мінімальну одиницю мовлення, яка зазвичай складається з декількох слів, об'єднаних лінійно структурно, інтонаційно та семантично. В.В.Виноградов розглядає синтагму як семантико-синтаксичну одиницю, «що виникає в нашій думці і відображає частину дійсності» (Виноградов В.В., 1950). У сучасних дослідженнях Н.Д.Арутюнової, О.В.Філатової, І.Г.Осетрова синтагма розглядається як семантична одиниця структурування мовлення: слово трансформується у мовленнєву одиницю саме у синтагмі через контекстуальне поєднання з іншими словами, а речення сприймаються на рівні синтагм – як найменших смислових та інтонаційних відрізків мовлення. Синтагма розуміється як лінійне поєднання слів у висловлюванні, котре конкретизує контекстне значення слів, що до неї залучені, відтак, є найменшою одиницею породження та сприймання мовлення.

Синтагматичні відношення між словами можуть бути охарактеризовані в аспекті факторів, котрі беруть участь у формуванні зв'язків слів у синтагмі: 1) словесно-граматичний, 2) лексичний, 3) синтаксичний. Ствердження того, що усі ці зв'язки є семантичними за своєю сутністю, проте виявляють різні рівні функціонування мови, дає змогу нам взяти їх за основу виділення маркерів для дослідження синтагматичних відношень у мовленнєвому досвіді особистості. Відтак, параметрами синтагми, які є істотними для аналізу мовленнєвого досвіду у психолінгвістичному аспекті, ми виділяємо: 1) співвідношення зв'язків між частинами мови у синтагмі, що вказує на якісні особливості збереження та актуалізації інформації у мовленнєвому досвіді; 2) кількість слів у синтагмі, що опосередковано виявляє особливості концептуалізації мовленнєвого досвіду (рівень когнітивної складності, ступінь диференційованості тощо), 3) характеристики переважаючого виду зв'язків у синтагмах (предикативні, атрибутивні, об'єктні чи релятивні), що демонструє синтактико-логічні особливості закріплення інформації у мовленнєвому досвіді.

Здійснене пілотажне емпіричне дослідження, котрим було охоплено 149 осіб юнацького віку (середній вік 20 років), мало на меті визначення можливості використання дистрибутивного аналізу синтагм для вияву змістових характеристик мовленнєвого досвіду. Результати дослідження переконливо довели, що відмінності мовленнєвого досвіду полягають не у кількісних характеристиках, а саме у якісних, які описуються через визначені вище параметри синтагм та їх своєрідне поєднання у індивідуальному мовленнєвому досвіді. Це, у свою чергу, визначає подальше спрямування дослідження мовленнєвого досвіду – через аналіз синтагматичних особливостей до визначення параметрів (маркерів, індикаторів) індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Д. М. Туркова

Криворожський педагогічний інститут

ГВУЗ «Криворожський національний університет», г. Кривий Ріг

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЕСПЕЧЕНИИ ПАЛЛИАТИВНОЙ ПОМОЩИ

Паллиативная помощь – базируется на комплексном подходе обеспечения особенного внимания паллиативному пациенту, его родным и членам семьи. Это – более широкое понятие, чем связанные с ним понятия «паллиативного (симптоматического) лечения», «паллиативной медицины», «хосписной помощи», «паллиативного ухода».

Паллиативные пациенты – пациенты всех возрастных групп, которые страдают на тяжелые прогрессирующие заболевания в терминальной стадии или в условиях ограниченного прогноза жизни и сопровождаются выраженным хроническим болевым синдромом, тяжелыми расстройствами функций органов и систем, нуждаются в квалифицированной медицинской помощи и уходе, психологической, социальной, духовной и моральной поддержке.

Практика европейских стран показала эффективность оказания паллиативной

помощи при условии слаженной работы мультидисциплинарных команд, в состав которых, входят специалисты различных отраслей: медицинские работники, психологи, социальные работники, духовники. Такая мультидисциплинарная помощь охватывает пациента, семью и общество, вне зависимости от места нахождения пациента (дома или поликлинике), а также ориентирована на жизнь и восприятие умирания как естественного процесса, она не ускоряет и не отсрочивает смерть. Ее целью является обеспечение наивысшего качества жизни пациента до момента смерти.

Практическая психология в контексте рассматриваемого вида помощи сталкивается со специфическим клиентом – семьей и близким окружением паллиативного пациента. «Паллиативный клиент» – это не только личность с неизлечимым диагнозом, это все люди, которые имеют непосредственный доступ к данной личности и проживают с ним под одной крышей. Зачастую, полное отсутствие свободного времени у членов семьи и невозможность отлучиться от пациента, вносят коррективы в общепринятый формат оказания психологической помощи, диапазон которой варьирует от классической индивидуальной консультации в кабинете, до консультативной беседы в парке на лавочке, консультаций по телефону, в режиме Skype или непосредственно на дому у клиента. По предварительной оценке потребностей паллиативных клиентов была выявлена необходимость групповой работы в формате группы встреч между родителями, у которых дети-инвалиды.

При том, что речь идет о паллиативном клиенте в целом, уникальность каждого конкретного случая неоспорима в палитре симптомов, требующих психологического вмешательства. Зачастую – это проблемы связанные с эмоциональным самоконтролем, истероидностью в поведенческих паттернах и целым спектром механизмов психологической защиты. Члены паллиативных семей разделяются на таких, которые испытывают потребность в индивидуальной психологической помощи и таких, которые заботливо просят о вмешательстве психолога для мужа, ребенка и т.д., но себя в качестве клиента не рассматривают.

Отсутствие законодательной базы и отраслевых стандартов по оказанию паллиативной помощи в Украине, вносят существенные трудности в обеспечение психологического сопровождения семьям, в которых есть пациент с паллиативным статусом. Практика оказания психологической помощи на базе Криворожской городской благотворительной организации «Наше майбутнє» (охватывающей 26 семей с детьми инвалидности подгруппы «А»), показывает о необходимости разработки системного подхода в работе с паллиативными семьями в комплексном использовании междисциплинарных связей в области психодиагностики, психокоррекции, психологического консультирования (в особенности кризисного), психотерапии, возрастной психологии, клинической психологии и психосоматики. Требуется уточнения и создания отдельной типологии предложенный нами термин – «паллиативный клиент». Также, возникает необходимость создания согласованной системы сотрудничества и распределения должностных обязанностей между практическим психологом и специалистами мультидисциплинарной команды (врач, социальный работник, медсестры, духовник, сиделки и т.д.).

О. А.Чаркіна

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНКАМИ-МАТЕРЯМИ

Психологічна допомога жінці з проблем материнства може здійснюватися у межах різних форм психологічної практики. Комплексна психологічна допомога повинна надаватися самостійною службою, основні особливості організації і роботи якої можуть бути наступними: мета – надання психологічної допомоги матері і дитині на усіх етапах

розвитку їх взаємодії, включаючи проблеми материнства як потребово-мотиваційної сфери матері; завдання – оптимізація змісту і динаміки розвитку материнської сфери жінки, включаючи матір і дитину як членів єдиної системи; основні особливості – надання допомоги на усіх етапах одними і тими ж фахівцями; комплексна організація допомоги групою фахівців, що включає перинатального психолога – фахівця в галузі психології материнства і дитинства одночасно, гінеколога-акушера, педіатра, можливість консультування іншими фахівцями (психоневрологом, психіатром, ендокринологом та ін.); участь у супроводі пологів; патронаж після пологів; надання допомоги за необхідності і надалі, зокрема в період раннього дитинства. Центральною фігурою, що об'єднує роботу усіх фахівців і здійснює наступність на усіх етапах розвитку материнсько-дитячої взаємодії, повинен бути психолог. Насьогодні може йтися тільки про перспективи організації подібної аутентичної психологічної служби в Україні.

Психологічна допомога в материнстві включає не тільки консультування й елементи психотерапії, але і корекційні заходи. Це обумовлено тим, що насправді клієнтом психолога в даному випадку є не лише мати, але і дитина. Тому уся робота є поєднанням різних форм психологічної допомоги, з її специфічною орієнтацією на матір і дитину як єдину систему.

Упроваджені корекційні і терапевтичні заходи залежать від особливостей кожного конкретного випадку і передбачають опору на найбільш гармонійні аспекти материнської сфери, розвитку дитини і материнсько-дитячої взаємодії. Для реалізації корекційних завдань слід використовувати поряд з індивідуальною і групову роботу.

Труднощі в розробці корекційних програм для студенток-матерів пов'язані з амбівалентністю їх материнства, конкуруючим характером сімейних і навчально-професійних ролей. Розвиток студентки відбувається в нерозривному внутрішньому зв'язку з навчанням, у ході його поступального руху. Під впливом навчання перебудовуються всі психічні процеси студентки: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява. Зміни характеризуються підвищенням довільності цих процесів, появою більш досконалих розумових структур, набуттям досвіду виконання нових, складніших дій. Опановуючи навчальну діяльність у співпраці з викладачами і однокурсниками, засвоюючи ціннісно насичені предметні знання, студентка оволодіває необхідними соціальними навичками, формується як особистість. Адаптація до умов навчання у ВНЗі здійснюється через систему індивідуального сприйняття студентки, пізнавальних та особистісних властивостей її індивідуальності. Тому природно, що цей процес відбувається по-різному і має як сприятливий, так і проблемний варіант перебігу.

Психологічний супровід полягає в актуалізації, корекції, компенсації та розвитку психічних властивостей і якостей студентки через «налаштованість» індивідуального підходу до неї в навчально-виховному процесі, особливо якщо ця студентка – молода мама. На психолого-педагогічному факультеті студентки-матері мають змогу піти в академічну відпустку по догляду за дитиною або отримати дозвіл на вільне відвідування навчальних занять, однак і в цьому випадку від складання семестрових форм звітності – заліків та екзаменів – вони не звільняються, що сприяє зростанню нервово-психічної напруги у період сесії.

В окремих випадках студентки-матері потребують допомоги на рівні попередження життєвих ускладнень (загроза відрахування через академічну заборгованість або велику кількість пропусків занять), в умовах психічних перевантажень, за наявності екстремальних та стресових станів і глибоких переживань (наприклад, виховання дитини з особливими потребами без чоловіка тощо). Зазвичай цього потребують студентки з низьким рівнем стресостійкості, ті, хто змінюють місце навчання, які втратили когось з близьких або потрапили в іншу психотравмуючу ситуацію (розлучення, втрата найманого житла тощо).

Зміст корекційної роботи зі студентками-матерями повинен визначатися характером та структурою порушень психічного розвитку і, зокрема, материнської

сфери, і компенсаторними можливостями особистості, в інших випадках – особливостями реакції на психотравмуючі (навчальні, сімейні) ситуації (Івакіна В.В., 2006). Відповідно психокорекційний вплив повинен бути суворо індивідуалізований. Тому, на відміну від розвивальних програм, корекційно-профілактичні програми слід укладати самостійно і вони будуть специфічними для кожної емпіричної вибірки студенток.

Розроблена і апробована нами програма профілактики стресових станів і підвищення материнської компетентності для осіб студентського віку включала три блоки тренінгових занять: перший блок був спрямований на формування і розвиток почуття батьківської любові «Сім кроків»; другий – на розвиток особистісної зрілості і компетентності матерів «Радість материнства» і третій – на підвищення рівня стресостійкості і нервово-психічної адаптації «Баланс і рівновага». Зупинимося детальніше на третьому блоці, оскільки саме ці заняття зрештою сприяли найбільшій динаміці діагностичних показників.

Шлях до оволодіння методами управління стресом починається з наміру стати володарем власного життя. Прожити день, не розгубивши сконцентровану енергію, плідно реалізуючи власний потенціал, економно використовуючи власні ресурси – ось завдання, що перетворює життя на захоплюючу гру. Навчившись контролювати неприємні ситуації, в які несподівано потрапляє студентка-матір, вона перетворює їх у хвилюючий і цінний життєвий досвід, автоматично вважаючи, що саме такі кризові моменти дозволяють продемонструвати свої найкращі якості і зробити життя більш повноцінним, а діяльність – результативною.

У подоланні стресових ситуацій значну роль відіграє рівень стресостійкості, що забезпечується психологічними механізмами саморегуляції, самоконтролю, психоемоційної стабілізації, емоційного інтелекту особистості (М.Є Сандомирський, 2001). Молодій мамі важко навчитися керувати власними емоційними реакціями в стресових ситуаціях через особливості нейрогуморальної регуляції поведінки, що пов'язана з фізіологічними процесами нервово-психічної діяльності в післяпологовий період. Через вікові особливості психічного розвитку особливо важко це вдається юним матерям, котрим все ще властива дисгармонійність, акцентуованість характеру, різка зміна настрою і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно велике коло полярних відчуттів. Тому дуже важливо допомогти їм навчитися опанувати свою поведінку і краще адаптуватися у оточуючому навчально-професійному і сімейному середовищі.

У зв'язку зі слабкою дослідженістю особливостей перебігу і, відповідно, подолання стресу у студенток-матерів, і майже повною відсутністю методичних розробок у цьому напрямку нами було вирішено адаптувати (з деякими суттєвими модифікаціями) корекційно-розвивальні вправи, запропоновані в роботах Е.Л. Михайлової (2007), В.І. Розова (2009), Д. Сівіл (2006), М. Хартлі (1997), Т.В. Циганчук та ін. (2010).

Результатом нашої роботи стала комплексна програма «Баланс і рівновага», у основу якої покладено різні технології стрес-менеджменту, ресурсного копінгу, тайм-менеджменту, релаксаційні тілесно-зорієнтовані методики, медитативні техніки, аутосугестію та візуалізацію, упровадження якої в навчальний процес психолого-педагогічного факультету суттєво покращило психо-емоційний стан і рівень адаптації до стресу у студенток матерів.

РОЛЬ ДОВІРИ ДО ЛІКАРЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЛАЙЄНСУ ХВОРИХ НА ПСИХІЧНІ ТА НЕВРОЛОГІЧНІ РОЗЛАДИ

Особливості формування взаємин в системі «лікар-пацієнт» значною мірою визначають ефективність процесу лікування практично будь-якого захворювання, насамперед, психічних та неврологічних розладів. В цьому контексті особливого значення набувають дослідження в області психології лікувального процесу, спрямовані на вивчення складної системи взаємин, що складається між лікарем та хворим і такого значущого параметра цих взаємин, як довіра. На сьогодні не є новиною той факт, що довіра пацієнта до лікаря значною мірою впливає на ефективність лікувальних заходів. Вона не лише сприяє формуванню більш конструктивної комунікації хворого і медичного спеціаліста, але і виступає однією з тих умов, що забезпечують саму можливість їх взаємодії. Однак в сучасній медичній психології проблема довірчих взаємин між лікарем і хворим залишається практично недослідженою. На сьогодні не визначено механізми та закономірності формування та функціонування довіри лікаря і пацієнта; не достатньо досліджено її роль в процесі становлення комплайєнсу пацієнтів тощо.

Було обстежено 103 хворих: 49 пацієнтів з психічними (ПР) та 54 хворих на неврологічні (НР) розлади. Застосовувались такі психодіагностичні методики: «Методика діагностики рівня комплайєнтності» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014) та «Методика діагностики типу комплайєнсу хворих» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014); «Методика оцінки довіри/недовіри в системі відносин «лікар – пацієнт» (варіант для пацієнтів)» (Л.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевнікова, О.О. Бородавко, 2011), «Методика діагностики відносин лікаря та пацієнта (варіант для пацієнтів)» (Л.Ф. Шестопалова, О.О. Бородавко, 2011).

Феномен довіри в системі взаємин «лікар – пацієнт» може бути розглянутий принаймі у двох аспектах: як інституціональна довіра та специфічна форма міжособистісної довіри, що складається під час лікувально-реабілітаційного процесу у хворих та медичних спеціалістів і має певні рівневі та змістовні характеристики. Основними структурними компонентами довіри пацієнтів до медичного спеціаліста є: обізнаність щодо його професійних та особистісних якостей; уявлення щодо професійної компетентності лікаря; конвергентність спрямованості світогляду; позитивне емоційне ставлення до нього та рольові очікування.

Ми розглядали комплайєнс як систему дій пацієнта, що формується на основі його індивідуальних характеристик (особистісних якостей, мотивацій, установок, рольових позицій, переконань, емоційних реакцій, когнітивних функцій), визначається особливостями захворювання та умовами лікувально-реабілітаційного процесу, спрямована на виконання лікарських рекомендацій та забезпечує процес дотримання терапевтичного режиму. Основними характеристиками комплайєнсу є його рівень та тип. Рівень комплайєнсу є динамічною характеристикою, що відображає реалізовану в поведінці згоду на лікування, готовність до терапевтичної співпраці та участі у довготривалих лікувально-реабілітаційних програмах. Тип комплайєнсу являє собою його змістовну характеристику, що відображає індивідуальні особливості системи оцінок, установок, переконань, емоційних реакцій, мотивацій та дій пацієнта щодо лікувально-реабілітаційних заходів.

Дані власних досліджень та аналіз літературних джерел дозволяють говорити про те, що між комплайєнсом та довірою пацієнтів до лікаря існує досить складний зв'язок. З одного боку, довіра, як базова установка, являє собою умову формування комплайєнсу, а

з іншого – специфічна довіра, що вже склалась у конкретній ситуації, виконує функцію його регуляції.

Результати дослідження показали, що у 62,65% хворих на ПР та НР має місце високий рівень довіри до лікаря, у 22,89% пацієнтів – помірний та у 14,46% хворих – низький. Найбільш високо пацієнти оцінюють його професійну компетентність, позитивно ставляться до нього та досить добре обізнані щодо його професійних та особистісних якостей. Отримані результати відображають особливості репрезентації образу лікаря у пацієнтів та характер ставлення до медичних спеціалістів у суспільстві в цілому. У хворих в цілому відзначається високий рівень готовності до співпраці з лікарем та емоційного комфорту при спілкуванні з ним. Відповідальність за результати лікування вони схильні покладати, переважно на лікаря. У пацієнтів з ПР, порівняно з хворими на НР, значно менше виражена готовність до співпраці з лікарем ($p < 0,05$), власна відповідальність за результати лікування ($p < 0,05$) та конгруентність в процесі спілкування з медичним спеціалістом ($p < 0,05$).

Високий рівень комплайенсу відзначається у 40,0 % хворих, частковий – у 60,0 %. Низький комплайенс у обстежуваних нами пацієнтів не діагностувався.

Відзначається взаємозв'язок між рівнем комплайенсу пацієнтів та їх уявленнями щодо професійної компетентності медичного спеціаліста ($r_s = 0,60$, $p \leq 0,01$), позитивним емоційним ставленням до нього ($r_s = 0,55$, $p \leq 0,01$), конвергентністю спрямованості світогляду з ним ($r_s = 0,55$, $p \leq 0,01$) і ступенем довіри до лікаря в цілому ($r_s = 0,37$, $p < 0,05$). Рівень комплайенсу також корелює зі ступенем емоційного комфорту ($r_s = 0,65$, $p \leq 0,01$), відкритості ($r_s = 0,52$, $p \leq 0,01$) пацієнтів при спілкуванні з медичним спеціалістом та їх готовності співпрацювати з ним ($r_s = 0,78$, $p \leq 0,01$).

Отримані результати можуть бути використані для розробки засад оптимізації комплайенсу різних категорій пацієнтів, зокрема, хворих на психічні та неврологічні розлади.

Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко

ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології

Національної академії медичних наук України», м. Харків

ОСНОВНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПЛАЙЄНСУ ХВОРИХ НА НЕВРОЛОГІЧНІ ТА ПСИХІЧНІ РОЗЛАДИ

Одним із найбільш актуальних напрямків досліджень у сучасній медичній психології є вивчення психологічних чинників лікувального-реабілітаційного процесу, насамперед, проблеми дотримання хворими терапевтичного режиму. В численних дослідженнях показано, що належний комплайенс пацієнтів є вагомим предиктором ефективності лікування будь-яких захворювань, особливо складних психічних та неврологічних розладів (Карвасарский Б. Д., 2006; Шестопалова, 2006, 2012, 2014; Charlin R., 2007; Данилов Д. С., 2008; Абрамов В. А., 2008; Лутова Н. Б., 2012). Однак багато аспектів цього феномену досі залишаються не достатньо вивченими, зокрема, умови та механізми його функціонування; найбільш вагомими системоутворюючі чинники формування тощо.

Метою роботи було визначити основні умови формування комплайенсу хворих на неврологічні та психічні розлади. Було обстежено 123 пацієнти. 58 хворих на неврологічні розлади, а саме судинні захворювання головного мозку. 65 хворих на психічні розлади (шизофренію та депресію).

В дослідженні застосовувались методи спостереження, психодіагностичний та математико-статистичний. В рамках психодіагностичного методу використовувались: «Методика діагностики рівня комплайєнтності» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014) та «Методика діагностики типу комплайєнсу хворих» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014); методика «Тип

ставлення до хвороби» (А. С. Личко, Л. Й. Вассерман, Б. В. Іовлев, 1987), «Методика діагностики копінг-стратегій особистості в ситуації захворювання» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014), «Методика оцінки довіри/недовіри в системі відносин «лікар-пацієнт» (варіант для пацієнтів)» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2012) та «Методика діагностики рівня інституціональної довіри в медицині» (Л. Ф. Шестопалова, В. А. Кожевнікова, О. О. Бородавко, 2014).

Ми розглядали комплайєнс розглядається як систему дій пацієнта, що формується на основі його індивідуальних характеристик (особистісних якостей, мотивацій, установок, рольових позицій, переконань, емоційних реакцій, когнітивних функцій), визначається особливостями захворювання та умовами лікувально-реабілітаційного процесу, спрямована на виконання лікарських рекомендацій та забезпечує процес дотримання терапевтичного режиму. Основними характеристиками комплайєнсу є його рівень та тип.

На підставі результатів проведеного дослідження було визначено дві основні групи умов формування та функціонування комплайєнсу хворих, а саме – об'єктивні та суб'єктивні умови. До об'єктивних належать середовищні та індивідуальні умови. Основними середовищними умовами є: 1) об'єктивні характеристики терапевтичного середовища медичного закладу; 2) специфіка лікувально-реабілітаційного процесу; 3) об'єктивна ефективність лікувально-реабілітаційних заходів; 4) характеристики мікросоціального оточення хворого. При цьому центральною у цій групі умов є ефективність лікувально-реабілітаційних заходів, оскільки саме це є їх першочерговою метою і бажаним результатом. До об'єктивних індивідуальних умов належать клінічні та соціально-демографічні характеристики пацієнта.

Суб'єктивними умовами є основні психологічні особливості хворих та психологічні складові лікувально-реабілітаційного процесу: 1) преморбідні індивідуально-особистісні характеристики пацієнтів; 2) специфіка їх мотивації лікування та одужання; 3) особливості ставлення до хвороби та внутрішньої картини хвороби в цілому; 4) довіра до лікаря та медицини взагалі; 5) особливості рольової позиції при взаємодії з лікарем та терапевтичного альянсу в цілому; 6) особливості репрезентації терапевтичного середовища медичного закладу; 7) суб'єктивна оцінка ефективності лікувально-реабілітаційних заходів.

В процесі становлення та функціонування комплайєнсу виділено три етапи: початковий (початок формування основних компонентів комплайєнсу), основний (остаточне формування рівня та типу комплайєнсу) та заключний (при гострих захворюваннях в ситуації одужання пацієнта та відсутності потреби у подальшому лікуванні цей етап співпадає із завершенням процесу лікування; в разі наявності хронічних захворювань, які потребують довготривалого лікування, іноді протягом життя, цей етап комплайєнсу практично відсутній і представляє собою пролонгацію основного етапу). Кожний з цих етапів характеризується специфічними умовами, що відіграють ключову роль для розвитку комплайєнсу саме на цьому етапі. На початковому етапі найбільше значення мають такі характеристики, як мотивація лікування та одужання; міжособистісна довіра до лікаря; інституціональна довіра до медицини в цілому; а також особливості терапевтичного альянсу. На основному етапі найбільш вагомими умовами виступають: суб'єктивна оцінка ефективності лікування; мотивація лікування та одужання; особливості внутрішньої картини хвороби; готовність до зміни стилю життя; усвідомлення перспективи одужання; міжособистісна довіра до лікаря та особливості терапевтичного альянсу в цілому. На заключному етапі найбільш значущою умовою формування комплайєнсу є суб'єктивна оцінка ефективності лікувально-реабілітаційних заходів.

Отримані результати мають суттєве значення для подальшого розвитку наукових уявлень щодо моделей оптимального комплайєнсу пацієнтів, а також дозволяють

розробити систему психокорекційних заходів, спрямованих на оптимізацію комплайенсу у різних груп хворих, в тому числі у пацієнтів з неврологічними та психічними розладами.

Секція 7. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ

Л.А. Варава

Маріупольський державний університет

МІФОЛОГІЗАЦІЯ СІМЕЙНИХ РОЗПОВІДЕЙ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Питання усвідомлення індивідом початку та кінця власного існування, а також рефлексія своєї автентичності тісно пов'язані з поняттями сенс життя, структура особистісних смислів та організації образу життя. Актуальна проблема людського буття (онтологічна проблема), яку в різній формі ставили філософи з часів античності, намагаючись розрізнити суще і буттєве, для психології є пошуком реальних методів досліджень та можливості використання їх в практичній діяльності. На даному етапі розвитку суспільної свідомості можна припустити, що в самосвідомості особистості є структури власної міфології як різнорівневого самоопису життєвого шляху з індивідуальною «сакралізацією» деяких людей, подій, фактів їх «возведення» до рівня символу, «знаків долі», які формуються в сімейній системі і є для людини абсолютною реальністю. Процес символізації дозволяє в конкретному, одиничному випадку розглядати універсальне, загальнозначуще, відкрити у факті парадигму і тим самим бути інтенцією організації образу життя особистості.

Усі психологічні теорії, що описують та пояснюють людину як процес проживання життя, будуються на пересіченні категорій існування (екзистенції) та суб'єкту. Особистість при цьому підходить розглядається як індивід, здатний на вчинок і презентуючий себе в особливому тексті (нарративі), який має усі ознаки розгорнутого міфу (Швалб Ю.М., 2010).

Глибинна суть міфу як антропологічного феномену полягає в тому, що він є первинною формою усвідомлення світу як в онтогенезі, так і в філогенезі людини, існує в культурі як особливий спосіб освоєння світу і безпосередньо впливає на соціалізацію людини на різних етапах її розвитку. Суттєву роль міф грає в первинній соціалізації людини, задовольняючи специфічним чином, за допомогою емоційно-ціннісних уявлень, сутнісні потреби в освоєнні світу, що протікає в чуттєво-синкретичній, дорефлексивній формі.

На наш погляд, функція міфологізації сімейних розповідей в структурі сімейної свідомості аналогічна функції соціокультурного міфу, який на індивідуальному рівні визначає конструктивні або деструктивні можливості організації власного образу життя. Розповіді, які транслюються в сім'ї, виявляються нічим іншим як базисним уявленням про світ та себе в системі взаємостосунків з оточуючими. Міф може позначатися як мовленнєва моделююча форма, але не кожна сімейна розповідь може стати міфом. Тому для аналізу міфологізації сімейних розповідей ми визначили кілька основних ознак: комунікативну систему міфу, реалістичність, історичність, значимість розповіді та модулювання повсякденної реальності. Також у кожного міфу є своя структура змісту, яка виявляється досить багатопланою. З сімейних розповідей чітко визначається, що сутність міфу полягає не в стилі чи манері викладу, а в історії, яка викладається. Її зміст для будь якого члену сім'ї виступає як окремий світ, в якому людина живе і діє. Всі події, явища і речі в міфічному часі відіграють роль зразка, правила, тобто стають значущими стандартами поведінки, за рахунок яких відбувається оцінка сьогодення.

Таким чином, проблематика вивчення міфологізації сімейних розповідей як особливості організації образу життя особистості може бути віднесена до розряду затребуваних в психології сім'ї, як з точки зору теоретичного розвитку цього питання, так і з точки зору практики роботи з сім'єю. Актуальність звернення до даної проблеми обумовлена також існуючим протиріччям між активним використанням в психотерапевтичній та консультативній практиці сімейних розповідей і не розробленістю

теоретичної бази, відсутністю цілісних концепцій, які розкривають психологічну природу сімейного міфу.

О. С. Галата

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Шкільні роки є важливим етапом у житті людини, впродовж якого активно формується особистість, відбувається психічний розвиток, який нерідко супроводжується наявністю дитячих страхів, в тому числі і шкільних.

Проблема шкільних страхів становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з успішною адаптацією дитини до школи, а також попередженням виникнення невротичних проявів, які пов'язані з відвідуванням школи.

Тому мета дослідження полягає у виявленні особливостей прояву шкільних страхів у учнів підліткового віку.

Об'єкт дослідження: емоційна сфера особистості.

Предметом дослідження є особливості страхів у навчальній діяльності підлітків.

Переважно дослідження, що присвячені проблемі страхів, зосереджені на вивченні їх вікових особливостей у дітей, проте незначна кількість праць спрямована на дослідження шкільних страхів (О. І. Захаров, Н. В. Карпенко, Є. В. Лісіна, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, Є. В. Новикова, М. В. Осоріна, О. М. Прихожан).

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити структуру шкільних страхів підлітків за допомогою кластерного аналізу. В даній структурі було виявлено, що різноманітні страхи підлітків мають тенденцію до об'єднання у логічно обґрунтовані групи, такі як: I кластер – «Взаємовідносини учня та учителя», II кластер можна умовно назвати «Страхи пов'язані з однокласниками чи страх соціального неприйняття», та III кластер – «Дисциплінарні помилки».

Для виявлення невеликої групи латентних причин (предикторів) шкільних страхів підлітків ми застосували факторний аналіз. Під час роботи вдалося виділити чотири фактори, які впливають на формування шкільних страхів підлітків. Перший фактор який умовно можна назвати «Однокласники, як джерело страхів», формується під впливом соціалізації особистості і грає досить велику роль у житті підлітків. Другий виділений фактор «Неякісна підготовка до уроків» свідчить про наявність у підлітків шкільних страхів, які викликані ситуацією оцінювання знань, та їх перевірку. Третій фактор в структурі шкільних страхів підлітків пов'язаний безпосередньо з не підготовкою до уроків і має назву «Неготовність до навчальної діяльності». Четвертий фактор отримав умовну назву «Неякісна самоорганізація», так як учням необхідно оволодіти не лише способами ефективного засвоєння знань, але і методами психоемоційної саморегуляції, створення діяльнісного настрою та навичками самоконтролю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань вивчення проблеми страхів в умовах навчальної діяльності. Перспективу подальшого дослідження складе виявлення особливостей взаємозв'язку між шкільними страхами та успішністю у навчанні та мотивацією до навчання, формування дитячих страхів під впливом дитячо-батьківських відносин у сім'ї.

І. І. Дорожко

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, м. Харків

БЮГРАФІЧНИЙ МЕТОД : ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР РОДИННОГО ЖИТТЯ

Відтворення родинної історії має не тільки макро-історичний вимір, який

аналізується за допомогою історико-генетичного методу, а й мікро-історичний вимір. Це мала історія родини, цементуючою силою якої виступає родинне виховання. У дослідженні цієї малої історії значну роль відіграє біографічний метод. Біографії батьків є живою книгою, яку читає кожна дитина.

Біографічний метод, у тій його версії, яку запропонував В. Дільтей, дозволяє розкрити історичний вимір родинного життя у його актуалізації як переживання (Култаєва М.Д., 1991). Відтворення родинних зв'язків, порівняння їх з історіями інших родин є передумовою розвитку критичного мислення як дітей, так і дорослих, а також їхньої моральної свідомості. За умов появи «клаптикових біографій» у суспільстві ризику інтерпретація так званих «нормальних біографій» і біографій видатних особистостей виконує не тільки компенсаторську функцію, а й дозволяє використати біографічну фрагментарність як нові життєві шанси у мобільному і активному суспільстві. Залучення дітей до написання щоденників та автобіографій є важливим виховним і дидактичним засобом, за допомогою якого формуються навички самостереження та компетентності життєтворчості.

Поняття «нормальної біографії» широко застосовується у сучасній філософській і соціологічній думці і означає безперервний життєвий шлях з послідовними і суспільно визнаними і передбачуваними подіями життєтворчості. «Нормальну біографію» треба розглядати не у сенсі її нормативності, а як ідеально-типовий конструкт, який задається рамковими умовами суспільства. У суспільстві ризику «нормальні біографії» співіснують з біографічними аномаліями, які потребують філософсько-освітньої концептуалізації.

Аналіз досліджень біографічного методу показав, що біографія є засобом, що дозволяє суб'єкту відзеркалювати прожитий відрізок життя як цілісність, що наповнена системою сенсів.

Дослідженням проблеми життєвого шляху людини займалась Л. Виготський, Ш.Бюлер, К.Абульханова-Славська, С.Рубінштейн., К.Абульханова-Славська визначила три структури життєвого шляху: життєва позиція, життєва лінія і сенс життя. Активність особистості формує її життєву позицію, що міститься у самовизначенні особистості, пролонговано реалізує її у часі як лінію життя на основі сенсу життя.

Організація біографічної складової як макросистеми, що фіксує історію життя особистості, є новою формою інтеграції вищих психічних функцій, опосередкованих поняттям «доля». Механізм реального розвитку біографічного методу є складне поєднання двох тенденцій – соціалізації та індивідуалізації. (Виготський Л.С., 1996).

Життєвий шлях не можна зрозуміти тільки як суму життєвих подій, окремих дій, продуктів творчості – це ціле. Безперервність життєвих етапів і їх вплив – це підготовка на наступний етап. Науковець вказував, що кожен етап важливий, враховуючи також поворотні моменти, життєві відносини особистості: ставлення до предметного світу, до інших людей, до самого себе. Концепція суб'єкта, за С. Рубінштейном, висвітлювала ідею про індивідуально активну людину. (Абульханова-Славська К., 1991).

Отже, застосування біографічного методу дозволяє герменевтично посилити екзистенціальні та культурно-антропологічні смисли родинного виховання, що створюють умови для конституювання транстемпоральної ідентичності родини.

А.О. Кулікова

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ В ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У теорії соціальної роботи існує декілька основних підходів до змістовного визначення та класифікації проблем клієнтів, які звертаються за допомогою до соціальних служб. Найчастіше за основу класифікації береться те чи інше обмеження можливості соціального функціонування, наприклад, інваліди, жінки, які мають намір відмовитися від новонародженої дитини, вагітні жінки, неповнолітні матері, ВІЛ-

інфіковані, особи, які звільняються з установ виконання покарань, особи, які засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, звільненні від відбування покарання з випробуванням або умовно-достроково, діти-сироти, які знаходяться в інтернатних закладах, особи з числа дітей-сиріт та дітей ПБП, неповнолітні, які потребують працевлаштування, діти та молодь з обмеженими можливостями, багатодітні сім'ї, мати-одиначка, сім'ї, яким повернули дітей, бездомні особи і безпритульні діти, сім'ї, у яких під опікою/піклуванням перебувають діти-сироти та діти ПБП, потерпілі від домашнього насильства, агресори/особи, що вчинюють домашнє насильство, постраждали від торгівлі людьми/ імовірно постраждали від торгівлі людьми, родини, в яких існує ризик вилучення дитини, діти, яких тимчасово влаштовано до інтернатних закладів, діти вилученні з родини без позбавлення батьківських прав (Закон України про соціальні послуги).

За умовами виникнення соціальних порушень у життєдіяльності особи чи групи можна виокремити два загальних чинника. По-перше, це порушення нормального процесу соціалізації особистості. По-друге, це порушення, що пов'язані з такою зміною умов життєдіяльності, які призводять індивіда до стану десоціалізації та потребують від нього проходження повторної соціалізації, тобто ресоціалізації.

За змістом соціальна робота має справу тільки з тими проблемами, які стають на заваді нормального, з точки зору даного суспільства, функціонування індивіда. За цією ознакою можна виокремити чотири основні типи соціальних проблем:

- Неможливість повноцінного включення індивіда в соціально-економічні процеси. Вони викликані, як правило, різного роду об'єктивними обмеженнями можливостей особистості-інвалідність, хвороба, стареча немічність тощо.

- Соціальна дезадаптація особистості. Вона пов'язана з недостатньою здатністю особистості до вироблення нових моделей і форм поведінки при переході з однієї соціальної групи в іншу.

- Порушення нормативного характеру соціалізації індивіда (педагогічна занедбаність). Воно викликане, як правило, несприятливими умовами життя або неадекватними методами виховання в дитячому віці.

- Маргіналізація особистості. Вона виникає в наслідок добровільного або примусового включення особистості в групи, де порушення або протистояння соціальним нормам постає субкультурною нормою (Швалб Ю.М., 2014)

Важливо те, що ці проблеми та порушення мають об'єктивний соціальний характер. Це означає, що соціальна робота, у першу чергу, спрямована на вирішення об'єктивних протиріч у соціальному житті індивідів і груп, на зміну тих умов, що призводять до порушення життєдіяльності людей. Проте, навіть найсприятливіші об'єктивні умови ще не забезпечують від виникнення різних відхилень у соціальному розвитку і проблем у соціальних взаємодіях – вони можуть пов'язуватися з деякими соціальними, суб'єктивними і психологічними чинниками.

N.S. Morgunova, O.A. Rezvan

Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv

ORGANIZATION OF SELF-STUDY OF STUDENTS: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The organization of self-study in higher education is considered as a system of means for students' activity and independent training to develop the skills for receiving useful information efficiently. The system is aimed at the cognition at the expense of the student's cognitive motivation development, self-regulation, reflection and training activities (O. Dusavitsky, I. Zymniaya, I. Plyasov, B. Ioganzen, V. Laydis, T. Khomulenko, N. Chepeleva).

In addition to activities that are implemented by teachers to get to know the means of their implementation, the external factors to contribute to self-study are the organizational culture of higher education establishment as a factor that influences the psychological atmosphere among teachers, an educational team, content characteristics of the student's personality as the subject

of education.

The individual style of activity, self-regulation and metacognitive characteristics, first of all the indicators of metamemory and metalinguistic abilities, could be joined in a cognitive and regulative factor together with motivative and instrumental ones (ways of self development and the means of schedule implementation). They are leading internal factors to successfully study in self-study hours.

The activity to psychologically support the creation of the skills to productively organize self-study includes three stages of work.

Working with psychologists also divided into two stages: Informative and Instrumental. Informative stage develop awareness and knowledge of psychological issues of age of the individual students, factors of unassisted work of students, psychological issues motivational characteristics, emotional and volitional, cognitive features of students. Instrumental stage mastering tools enhance positive motivation to participate in remedial developmental program; the means of creating a positive psychological climate in the training group; the means of motivational characteristics of students who contribute to the efficient organization of unassisted work; the means of emotional and volitional qualities that promote effective organization of unassisted work; the tools of cognitive sphere students that promote effective organization of unassisted work.

Working with teachers also divided into Informative and Instrumental. Informative develops awareness of psychological issues of organizational capabilities to regulate students' unassisted work, of psychological issues of age of the individual students, of organizational culture of higher education. Instrumental stage mastering the means increased attention in the student group, the tools of autonomy of students, and the tools of cognitive skills that contribute to the effectiveness of independent work for the effective organization of unassisted work.

Working with students divided into Motivational and Metacognitive. Motivational stage provide positive motivation to participate in the developing program through the dissemination of its purpose and content; create a positive psychological climate of the training group; formation of installation on the necessity of mastering methods and means of effective organization of unassisted work, forming the ability to effectively manage your time; development of volitional qualities that promote effective organization of unassisted, including initiative, determination, perseverance and assertiveness. Metacognitive stage: awareness of features of their own cognitive areas that contribute to effective organization of unassisted work; developing the ability to apply mnemonics and memorization techniques effective in one's own unassisted work; development of creative abilities that contribute to effective organization of unassisted work; formation of effective reading skills as a means of successful organization of unassisted work; developing understanding of the results and correctional impacts of this stage and the possibilities of their application in life.

Panova K. D., Serdyuk D. S., Shukalova O. S.

Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy, Kharkov

THE PROBLEM OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

The problem of aggressive behavior is the most important in psychology worldwide. Quite enough attention is being paid to the problem of reducing the intensity of aggressive manifestations in school and pedagogical psychology. Unlike these areas the problem of aggression is enough developed enough in psychology of management and entrepreneurship.

To control aggressive behavioral reactions the world practice widely uses various drilling of basic social skills that include simulations, role-play, feedback. For this purpose, training groups are recruited according to the degree of social adaptation of the participants. To our mind, the formation of training groups with the view of a wide range of individual-psychological characteristics of the participants is more practical. From this point of view, it would be very useful to study hidden motives of aggression in relation to strategies of behavior.

In motivation the synthesis of activity and reactivity of the subject is applied which is represented by individually distinctive features of self-control behavior. These features are viewed as established in communication strategies of behavior. Traditionally, one singles out internal-objective, internal-objective, external-objective and external-subjective strategies.

According to them, on the basis of existing experimental data, one can judge what kinds of aggression and to what extent will be characteristic to an individual with a particular type of strategy. For example, in researches, Buss 1961; Fashbach, 1970; Dendrink others, 1975 it was shown that internals are more likely to resort to instrumental aggression, whereas externals – to hostile one. On the basis of these data, it can be assumed that internals should be taught to achieve their objectives without the use of aggression and externals – not to respond with aggression to real or perceived hostile actions.

Instrumental aggression characterizes cases where the aggressor attacks other people, pursuing the objectives not related to injury. In case of hostile aggression, the aggressor's main objective is causing suffering to the victim.

In conclusion, we would like to note that aggression destroys not only the aggressor but also the target. Society sick with aggression infects its young generation with aggression and (Rean a.a., 1990), therefore there is a need to develop training programs, aimed at reducing the aggressiveness with the view of these behavior strategies. At this stage of the study, it is expected to examine the connection between behavioral strategies and the aggressiveness of a person in such various manifestations, as instrumental and hostile aggression.

В.М. Пугачова

Маріупольській державний університет, м. Маріуполь

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНЕ НОВОУТВОРЕННЯ В ВАЖКІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

В сучаснім світі постають все нові проблеми соціального, економічного, політичного характеру, людина стикається з більшим числом складних, кризових життєвих ситуацій. Диференціюючи поняття середі та ситуації багато дослідників сходяться у тому, що середа – це комплекс зовнішніх, стійких, відносно стабільних умов, в яких знаходиться людина і які впливають на неї. В екологічній психології проблема визначення специфіки взаємодії Людини та Навколишньої середі також є актуальною. В процесі вивчення даної проблеми дослідниками було виділено два погляди: один розглядає навколишню середу тільки як природню, інший включає в поняття середі також техногенні та соціогенні характеристики умов життя, розширюючи поняття навколишньої середі до всього різноманіття конкретних умов існування людини (Швалб Ю.М., 2004). Ситуація ж зі свого боку розглядається як комплекс внутрішніх по відношенню до людини умов – вона завжди суб'єктна. На наш погляд, Людина з точки зору екологічності розкривається як система внутрішніх психологічних якостей, характеристик, що в сукупності з зовнішніми факторами впливають і детермінують її становлення та розвиток як цілісної особистості.

Взаємозв'язок особистості та ситуації можна розглядати по меншій мірі в трьох аспектах (Осухова Н.Г., 2007):

1. різні особистості по-різному сприймають одну й ту саму ситуацію та по-різному реагують на неї;
2. люди спроможні самі обирати ситуації що на них впливають;
3. люди самі беруть участь у створенні своєї соціальної ситуації.

Загально визнаним стало уявлення про те, що поведінку людини визначає не об'єктивно існуюча, а суб'єктивно переживаема ситуація, така, якою вона існує для неї (Хекхаузен Х., 2003). Між тим вплив на поведінку людини всіх цих економічних, соціальних, політичних та інших суспільних відносин завжди особистісно опосередковано внутрішньою позицією людини як суб'єкта власної діяльності й життя в цілому. Зустрічаючись з сучасними проблемами, люди опиняються в важких життєвих

умовах і переживають їх як ситуацію невизначеності, невпевненості в майбутньому. Тому для подальшого розгляду цієї проблеми необхідно цілісне розуміння, а також розведення понять важкої та складної життєвої ситуації.

Сутність важкої життєвої ситуації часто розглядається як сукупність зовнішніх по відношенню до людини змін в навколишньому світі, що руйнують звичний образ життя і потребують формування нових, нетипових форм поведінки. В цьому випадку можливі два варіанти розвитку: перший – людина знаходить в собі особистісні ресурси, формує новий до цього часу невідомий спосіб діяльності – тоді ми говоримо про набуття людиною суб'єктності та формування управлінської позиції до власного життя, що відбивається в структурі новоутворень особистості як розвитку. В теорії переживання, Ф.Е.Василіук розглядав це як само будівництво, а також як творчу побудову життя. Другий – людина не знаходить того особистісного потенціалу та ресурсів, що послугували б фундаментом для особистісного розвитку, набуття суб'єктності у власному життєвому шляху.

Таким чином, людина, що переживає важку життєву ситуацію як внутрішньо складну, формує стійкі негативні емоційно-вольові та поведінкові прояви, і потребує соціально-психологічної підтримки та допомоги соціальних працівників, психологів. У зв'язку з підвищенням впливу несприятливих факторів навколишньої середовища на людину, актуальність такої допомоги зростає. Важливим напрямом роботи, ми вважаємо, формування та розвиток екологічної, цілісної особистості – її суб'єктності. Людина, яка стає суб'єктом власного життя, трансформується з об'єкту зовнішніх обставин і розкриває себе як цілісна, творча особистість, що організує завдяки внутрішнім новоутворенням та змінам свій життєвий шлях, проектує власне майбутнє.

Ю.О. Улітін

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

СФОРМОВАНІСТЬ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ЯК ФАКТОР ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Категорія образу майбутнього є одним із аспектів ефективної життєдіяльності особистості в умовах довкілля. Взаємодія людини з середовищем є дійсно екологічною за умови, якщо людина своїми діями покращує розвиток і функціонування самого оточення. Завдяки його зміні, особистість обумовлює власний розвиток. У роботі «Антропология з прагматичної точки зору» зазначається, що уявлення про майбутнє є передбаченням, в якому людина зацікавлена найбільше, так як це є умовою можливої активності, здійсненню якої людина віддає свої сили (Кант І., 1798). На початку будь-якої діяльності у людини формується модель бажаного результату. Зміст його опосередковано сукупністю планованих подій і здатністю суб'єкта конкретно і в деталях представляти образ майбутнього. Його сформованість значно впливає на спрямованість та побудову особистісної життєтворчості.

Одним із складових образу майбутнього є когнітивний компонент. Він містить в собі розуміння людиною власних перспектив, ступінь усвідомленості, глибину, змістовну наповненість і здатність конкретно, точно уявити передбачуваний результат (Чадаєва К.Д., 2013). В ньому можна визначити такі характеристики як конкретність, простота, особистісна значущість, актуальність у на даний момент часу, досяжність, охоплення всіх сфер життя (повнота), реальність, відповідальність, тимчасова визначеність, відкритість (Бажин А.С., 2014). Таке відображення показує потенціал внутрішніх можливостей людини, а також є умовою продуктивної життєдіяльності суб'єкта в сьогоденні. Образ бажаного майбутнього – це та мета, на досягнення якої спрямована діяльність особистості. Він є основою цілепокладання, у процесі якого людина займає організаційну позицію до власного життя. Деформована картина майбутнього містить у собі несформованість, нереалістичність, негативність, фрагментарність. Якщо людина має незмістовний, ненаповнений, неточний та

неконкретизований образ бажаного майбутнього, тоді регулювання її поведінки засноване на вроджених фізіологічних механізмах, готових соціальних шаблонах і еталонах поведінки. Таким чином, організація діяльності особистості великою мірою залежить від образу результату.

Крім когнітивного, картина майбутнього включає емоційний компонент, який містить в собі різні сторони ставлення до часового простору (минулого, теперішнього, майбутнього), відношення до себе, інших людей, світу в цілому і відображає сенс, який людина надає подіям у своєму житті і життю взагалі. Також цей компонент охоплює оцінку особистістю ефективності власної життєдіяльності, яка впливає на побудову позитивного образу передбаченої мети.

Зміст когнітивного та емоційного компонентів є основою для виникнення надії як стану можливості здійснення наміру. Якщо людина має усвідомлений та наповнений образ майбутнього, позитивну оцінку свого життя, себе та інших, тоді надія на реалізацію поставленого задуму засновується на розумінні власних ресурсів, відповідальності за власні дії. Згодом виникає поведінковий компонент, який складають: ступінь прояву ініціативності та зацікавленості в житті, особистісна активність по відношенню до світу та власної життєдіяльності. Цей компонент постає як самореалізація та проектна діяльність. Але, якщо когнітивний та емоційний компоненти слабо виражені або зовсім відсутні, людина переживає стан надії, як очікування та супроводжується безцільними діями.

Іntenція надії особистості може бути націлена на власні ресурси, або зовнішні обставини, або трансформуватися в відчуття безнадійності в ситуації відсутності повноти, конкретності образу і негативного сприйняття власного життя. Це є приводом для припущення: такі спрямовані переживання згодом призводять до прагнення або небажання організувати власну діяльність, що являє собою актуальну проблему, яка викликає інтерес у психологічному просторі.

Y.I. Yurina

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv*

SPECIFIC OF ALEXITHYMIA IN FUTURE PSYCHOLOGISTS: DIAGNOSTICS AND CORRECTION

The relevance of our research, is caused by that despite of all wide range of researches of a phenomenon of an alexithymia, it didn't sputter out up to the end. Nowadays questions of the reasons of emergence of an alexithymia, deformation of the personality need new researches and descriptions of special features of this phenomenon. Therefore studying of the alexithymia not simply as a psychosomatic phenomenon, but firstly as search of special features of its manifestation at future psychologists is important. But activity of the psychologist has the features which can depend upon alexithymia level.

Alexithymia is an affective frustration. For 30 years history of studying of the phenomenon of an alexithymia native and foreign researchers considerably promoted in definition of characteristics of this phenomenon. The complexity or inability of the person to identify and give the description of the emotional experiences; insensibility and misunderstanding the feelings of other people; difficulties in distinction of feelings and corporal feelings; fixing on the external events to the detriment of internal experiences, limited use of symbols shows the poverty of the imagination and fantasy, dreams refer to their number. N.D. Semenova and P.Sifneos add the insufficient depth of emotional potential of the personality to this list. Such features of thinking as prevalence of rational over emotional, a cognitive undifferentiation with a tendency to different types of alternative, the way of life of an alexithymic personality is focused on actions, interpersonal communications as a rule are poor, contact with own mental sphere is complicated. Such features of thinking as prevalence rational over emotional, cognitive not differentiation with a tendency to any alternativeness, the

way of life of the alexithymic personality is focused on actions, interpersonal communications as a rule – are poor, contact with own mental sphere is complicated. Moreover the listed features can be shown equally, or one of them can prevail.

The emotional intellect is meant as the ability to identify own and other people emotions, and to operate with them for the achievement of the purpose. It makes the main characteristic of the psychologist in connection with empathy, communicative and reflexive qualities

It was investigated that there is a negative correlation between an alexithymia and the level of emotional intelligence $r = -0,9067$ with the level of the statistical importance $p = 0,005$. That shows that if the level of alexithymia of investigated person is higher, the level of emotional intellect is lower.

Accordingly the correlation not only between alexithymia and integrative emotional intellect, but also partial level of emotional intellect is defined. Data of the correlation analysis are submitted from each of scales: on a scale emotional awareness to $r = -0,9734$, on a scale of management of the emotion to $r = -0,9022$, on a self-motivation scale $r = -0,8034$, on empathy scale to $r = -0,9135$, and also in accordance with a scale of recognition of emotions of other people to $r = -0,8979$. so negative correlation between an alexithymia and each of indicators of emotional intellect of future psychologists investigated by us is again observed.

Increasing of the level of the emotional intellect can act as a factor for felling of the level of the alexithymia. Results received by means of the correcting work:

Indicators :	Indicators of the projective techniques before PAVA	Indicators of the projective techniques after PAVA
The number of dialogical statements	89	112
The number of positive characteristics	77	98
The number of analogies	81	113
The number of statements characterizing an attitude to the body as to the character	65	88
The number of statements – verbalization of feelings and sensations	70	120
Total	382	531

Carrying out the correcting work with assistance of an author's technique of PAVA promoted the increasing of indicators of verbalization I-corporal on average for 39% that testifies to the high level of possibility of the improvement of indicators of verbalization which is an important component of the emotional intellect.

О.В. Ябурова

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Вагомою умовою успішного розв'язання завдань міжкультурної комунікації студентської молоді є активізація процесу міжнародного співробітництва, навчання за обміном спільно з представниками іноземних держав у межах діяльності спеціальних освітніх та розвивальних програм.

Поширення міжнародних контактів і вивчення іноземних мов зумовлюють інтерес до міжкультурної комунікації як наукової та практичної галузі, що нині переживає динамічний розвиток у всьому світі. Водночас постає потреба у визначенні сутності міжкультурної комунікації, формулюванні її базових принципів, аспектів вивчення. Аналіз наукових і методичних джерел із проблеми міжкультурної комунікації

українських та іноземних студентів свідчить про наявність значного фонду наукових знань її різноманітних аспектів. Попри наявні дослідження, здійснені в галузі розв'язання проблеми міжкультурної комунікації студентства, теоретична та практична бази умов її психолого-педагогічного забезпечення недостатньо розроблені й потребують докладнішого вивчення та систематизації.

Науковий аналіз теоретичних і практичних напрацювань із досліджуваної проблеми дозволив виявити суперечності між: потенційними можливостями психолого-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у сучасних вищих навчальних закладах і реальною реалізацією його на практиці; соціально зумовленістю міжкультурної комунікації студентів різних національностей і браком відповідних форм і методів, спрямованих на посилення мотивації щодо підвищення їх власної комунікативної культури; вимогами до організації поза-аудиторної діяльності студентської молоді в контексті міжкультурної комунікації та недостатнім соціально-педагогічним забезпеченням спеціально організованого процесу.

Необхідною умовою ефективної міжкультурної комунікації є володіння учасниками комунікативного акту такими системами знань: знання символічної системи, у термінах якої має місце комунікація; знання про основні принципи устрою довкілля, що складаються в особистісному досвіді індивіда; базових фундаментальних знань про світ, що є у всіх людей; інших знань, які має людина завдяки належності до певного етносу, культури, релігії тощо.

Ефективне соціально-педагогічне забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів можливе під час створення лінгвопрофесійного середовища, яке сприяло б забезпеченню умов для автентичного спілкування на міжкультурному рівні, засвоєнню цінностей як у сфері культури, так і в масиві лексичних одиниць. Лінгвопрофесійне середовище ми розглядаємо як сукупність освітніх чинників, що впливають на розвиток майбутнього фахівця в процесі вивчення іноземної мови.

Створення цього освітнього середовища вимагає від суб'єктів навчальної діяльності дотримання низки основних умов: розвиток соціокультурної ідентифікації, як умови входження в полікультурне середовище; оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу; виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур; формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу.

На констатувальному етапі психологічного експерименту досліджено сучасний стан психолого-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів. Для вимірювання ефективності психолого-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів було виокремлено такі критерії: перший – мотиваційно-ціннісний, що визначав сукупність мотивацій до участі в міжкультурній комунікації; другий – когнітивний, що відображав інтелектуальний рівень знань, умінь і навичок, необхідних студенту для участі в міжкультурній комунікації; третій – комунікативний, який характеризував рівень спілкування іноземних й українських студентів у процесі міжкультурної комунікації; четвертий – *діяльно-поведінковий*, що відображав рефлексивний компонент міжкультурної діяльності іноземних й українських студентів.

З урахуванням відповідних критеріїв та показників було визначено три рівні вимірювання ефективності психолого-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів: високий, достатній та елементарний.

Аналіз анкет, спрямований на вияв рівня комунікативної мобільності студентів як властивості особистості до гнучкості та адаптивності, уміння знаходити вихід у нестандартних і непередбачених ситуаціях, містив певні компоненти (професійне спілкування, ситуативну проблемність, комунікативну компетентність, міжкультурну взаємодію) та дозволив виявити позитивне й негативне у ставленні учасників до процесу комунікації, які були викликані належністю комунікантів до різних культур, готовністю

до ефективної особистісної чи професійної діяльності, здатності адаптуватися до швидкозмінних і невизначених умов комунікативної ситуації, уміння використовувати отримані знання (як лінгвістичні, так і психолого-педагогічні) для розв'язання проблемних завдань у процесі міжкультурної комунікації.

У процесі створення лінгвопрофесійного середовища соціальної взаємодії практичний психолог (соціальний педагог, вихователь тощо) керував колективом, групою студентів як суб'єктом самоврядування чи управління. Саме партнерські стосунки між педагогом і вихованцями уможливили створення позитивного мікроклімату, налагодження доброзичливості, довірливих стосунків у групі, а також повне врахування статі, віку, національних особливостей, соціального статусу, ціннісних орієнтирів, переконань, потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, звичок, сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, емоцій, волі, почуттів, настрою, темпераменту, здібностей тощо. Зазначимо, що лінгвопрофесійне середовище було організовано на опосередкованій основі соціально-психологічного та соціально-педагогічного самоврядування й діяло (функціонувало) за допомогою неформальних лідерів. Створення такого демократичного механізму регулювання було максимально наближеним до реального існування студентів у таборах (дозвілєвих установах).

Аналіз програм навчальних дисциплін вищих навчальних закладів („Вступ до теорії міжкультурної комунікації”, „Ситуативна англійська мова”, „Основи інтерактивної комунікації” тощо), що готують фахівців безпосередньо чи опосередковано пов'язаних із міжкультурною комунікацією, уможливив визначення сутності змісту й структури поняття міжкультурної комунікації, соціально-педагогічної адаптації в багатомовному колективі, розвитку освітнього полікультурного співтовариства в сучасних умовах. Названу умову реалізовано впровадженням оновленого (на ціннісному, міжпредметному й емпіричному рівнях) змісту зазначених навчальних дисциплін, які спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення спеціальних компетенцій у сфері міжкультурної комунікації, знайомства з основами крос-культурної професійної комунікації, розвиток культурної сприйнятливості, здатності до правильної інтерпретації конкретних виявів комунікативної поведінки в різних ситуаціях міжкультурних контактів.

Для успішного розвитку комунікативної мобільності було використано різноманітні типи проблемних комунікативних завдань: пізнавально-пошукові, варіативні та пошуково-ігрові, особливістю яких є розвиток кругозору студентів для оптимального пошуку й знаходження шляхів розв'язання проблеми.

Метою пошуково-ігрових комунікативних завдань стала інтеграція всіх навчань комунікативної мобільності, які розвивали здатність гнучко підходити до процесу міжкультурної комунікації та реалізовувалися у вигляді ролевих і ділових ігор.

Успішність здійсненого експерименту з розробки психолого-педагогічних умов ефективності забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів підтверджено позитивною динамікою розвитку в респондентів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного критерію та діяльнісно-поведінкового критерію на статистично-достовірному рівні.

Секція 8. СТИЙКЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ФАКТОР ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ

Т.В. Жванія

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ: У ПОШУКАХ СТРАТЕГІЙ СТИЙКОГО РОЗВИТКУ

Системна криза людської цивілізації, викликана зростанням кількості населення, масштабами світової сучасної виробничої, суспільно-політичної, побутової діяльності людства, новими глобальними протиріччями і кризами, зумовила впродовж кількох останніх десятиріч чисельні дослідження фахівцями усього світу проблем розробки міжнародної та національних стратегій стійкого розвитку.

Згідно із найбільш поширеними теоріями суспільства стійкого розвитку його соціальна складова має бути зорієнтована на людину, збереження стабільності соціальних систем і культурних базисів, що повинно призвести до зменшення числа конфліктів між людьми. Передумовою успішного функціонування такого суспільства є справедливий розподіл благ, збереження культурного капіталу як провідних так і не домінуючих культур, що вимагає створення більш ефективної плюралістичної системи прийняття рішень із врахуванням суспільно-історичного досвіду та забезпечення справедливості як у одному поколінні так і між різними поколіннями.

Досягнення стійкого розвитку суспільства можливе за умов подолання двох основних груп проблем: 1) глобальної екологічної кризи (вплив на природу техногенних і антропогенних чинників; надмірне споживання мінеральних природних ресурсів тощо); 2) зростання нерівності в економічній, науково-технічній, політичній та інтелектуальній сферах між промислово розвиненими та іншими країнами (у тому числі внутрішня соціально-економічна та освітньо-культурна нерівність).

Якщо вирішенню першої групи проблем присвячено значну кількість досліджень у галузі екології, економіки та ін., то проблеми другої групи більш вивчені у площині політичних процесів і явищ, культурологічних студій, та мало досліджені у психологічному аспекті.

Сучасний стан розвитку цивілізації в цілому та суспільств окремих країн ще є далеким від ідеалістичного образу суспільства стійкого розвитку. Геополітичні зміни, соціально-економічні кризи, етнічні конфлікти, що відбуваються сьогодні у світі – конфлікт, що триває не одно десятиліття між Ізраїлем та Палестиною, військовий конфлікт з Ісламською Державою та Сирією, анексія частини території та озброєний конфлікт на сході України за умов розгортання глобалізаційних процесів тощо унеможливають швидке наближення до ідеалу стійкого суспільства та призвели до значного збільшення кількості біженців та вимушених мігрантів у багатьох регіонах світу.

Вимушені мігранти у процесі болісного переміщення та необхідної адаптації на новому місці переживають багато проблем економічного, соціального, культурного та психологічного характеру, які є важко вирішуваними. Психологічні проблеми мігрантів почали досліджувати у 50-60-х роках минулого століття британські, американські та австралійські психологи, а на початку 90-х років такі дослідження стали актуальними і серед вітчизняних фахівців.

За словосполученням «вимушений мігрант» постає особиста трагедія, політичне, соціальне, економічне і, часто, правове безправ'я та психологічна вразливість переселенця, тягар матеріальних проблем, страх за своє майбутнє, порушене здоров'я тощо. У поєднанні із соціально-психологічним сприйняттям самого себе як «чужинця» та людини «другого сорту», переживання особистістю свого статусу «вимушеного мігранта» є патопсихологічним за змістом.

Переживання ситуації вимушеної міграції містить декілька аспектів: переживання негативних життєвих подій (втрат, змін, що відбуваються до та під час переселення); переживання змін та культурних відмінностей у новому середовищі; переживання ізоляції та депривації.

У психологічному аспекті вимушена міграція є політравматичною для психіки: первинна травматизація психіки визначається історією міграції; вторинна травматизація в умовах нового соціокультурного середовища викликається вимогами адаптації та іншими ускладненнями, що виникають після переміщення, в тому числі мігрантофобією населення, країни, що приймає переселенців.

Якщо перший етап травматизації психіки відбувається відносно швидко і частково завершується самим актом міграції, то вторинна травматизація може тривати достатньо довгий час. Для мігрантів змінюється все – природа та клімат, одяг і їжа та, найбільш значущих змін зазнають мова, звичаї, традиції, ритуали, норми та цінності. Зустріч з новою етнокультурною реальністю змушує переселенців відмовитися від прийнятого звичного способу життя, правил і способів поведінки та прийняти нові часто призводить до культурного шоку. Ф. Бок визначає культурний шок, як емоційну реакцію, що виникає внаслідок нездатності зрозуміти, проконтролювати і передбачити поведінку інших (Philip K. Bock, 1994). К. Оберг визначає шість основних ознак культурного шоку: напруження; почуття втрати або позбавлення; почуття відторгнення та почуття відчуження; збій у рольовій структурі та самоідентифікації; почуття тривоги; почуття неповноцінності (К. Oberg, 1954).

Мігранти опиняються у ситуації, коли місцеві мешканці з опаскою та недовірою приймають їх, вбачають в них небезпеку для власної безпеки, свого соціально-економічного статусу, стають джерелом «невидимих соціальних меж», які ізолюють мігрантів, залишаючи наодинці з проблемами. Така ситуація є цілком зрозумілою так як мігранти полишаючи свої домівки та батьківщину прагнуть знайти нове «місце під сонцем» у країнах із більш високим рівнем життя. Аналізуючи міграційну кризу у Європі 2015 року можна визначити такі «фактори привабливості» країн ЄС: гарні соціальні виплати; відносно низький рівень ксенофобії (що зумовлено високими гуманними цінностями); значні ком'юніті мігрантів, які дозволяють швидко адаптуватися до нових соціокультурних умов.

У такій ситуації широкі можливості для соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів до умов іншого етнокультурного середовища можуть бути реалізовані психологами. Функцією психолога, як «посередника» між культурами мігрантів та місцевих мешканців, стає знаходження стратегії психологічної допомоги, що спрямована на подолання бар'єру «свої – чужі». Це стає можливим лише за умов особливої посередницької культури – культури толерантності, що дозволить мігрантам і громадянам країни, що їх прийняла, зрозуміти та прийняти один одного, замість відчуття «навали варварів».

Така культура толерантності є засадничою складовою Європейського співтовариства, частиною якого почуває себе та намагається стати сучасна Україна. «Психолог–посередник» одночасно спрямовує свою професійну діяльність на два «фронти» – подолання мігрантофобії місцевого населення (як специфічної форми ксенофобії) та інкультурної ресоціалізації мігрантів для недопущення зростання соціальної ізольованості та напруження.

А.О. Жульова

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

ДОВІРА В СТРУКТУРІ ПОДРУЖНІХ ВІДНОСИН

Проблема взаємовідносин в структурі сім'ї виступає однією з провідних проблем соціальної психології та психології особистості. Саме подружні відносини залишаються в фокусі уваги психологічної науки оскільки сім'я як соціальна структура створює для

індивіда умови, з одного боку для захисту, стабільності та збереження цілісності його особистості, а з іншого боку для внутрішнього росту та розвитку, пізнання себе через значущих-близьких. В сфері професійної уваги психологів лежить виокремлення чинників, що обумовлюють ефективний шлюбний союз, функціонування гармонійних відносин та підтримку стану благополуччя.

С точки зору багатьох представників соціальної психології ключовим фактором подружньої стійкості виступає довіра. Довіра – це стійке відчуття безпеки, впевненості в партнері й в самому собі (Зінченко В.П., 2011). Традиційно в психології категорію довіри розглядають як два взаємодоповнюючих аспекти цього феномену – довіра іншому та довіра самому собі. Довіра чоловіку або дружині – це переживання відчуття захищеності, безпеки в присутності цієї людини і безумовна віра в його позитивну сутність. Довіра самому собі – це безумовна віра в свої сили, власну значущість, цінність, потрібність (Скріпкіна Т. П., 1990).

На наш погляд феномен довіри у подружній діаді доцільно розглядати як результат багаторічного досвіду спільного життя, взаємодій, переживань, випробувань, успіхів та невдач. Це означає, що довіра не виникає одразу як окреме та самостійне явище. Ми вважаємо, що довіра в подружній діаді складається з наступних компонентів: взаємний інтерес, взаєморозуміння, почуття один одного, а також сприйняття сім'ї як проекту. Інтерес в психологічному сенсі це зосередженість на певному предметі думок, що викликає прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше в нього проникнути, не упускати його з поля зору (Рубінштейн С.Л., 1998). Взаємний інтерес є партнером це прагнення до глибокого його пізнання. Він реалізується во взаємодії з чоловіком або жінкою, а саме відображується в піклуванні, в підтримці. Узагальнюючи наявні точки зору, можна сказати, що взаєморозуміння – це соціально-психологічний феномен, сутність якого виявляється в: узгодженні людьми індивідуального осмислення предмету спілкування, взаємоприйнятій двосторонній оцінці і прийнятті цілей, мотивів і установок партнерів, в ході яких спостерігається близькість або схожість когнітивного, емоційного і поведінкового реагування на прийнятних для обох способів досягнення результатів спільної діяльності (Вердербер Р., Вердербер К., 2003). Такий компонент як почуття один одного партнерами, на наш погляд, найбільш повно описує категорія "вчувствование". Цей термін було запропоновано вперше Ф.Т. Фішером в 1887 році. У психологічному сенсі вчувствование це уміння безпосередньо, тілесно відчувати стан іншої людини. Завдяки вчувствованню встановлюється контакт та створюється комфортний внутрішній фон в спілкуванні, що супроводжується відчуттям розуміння партнера, взаємним відчуттям контакту і підвищення інтересу до співбесідника (Виготський Л.С., 1968). Вперше поняття проекту використано у сфері економіки та менеджменту. Проект – це тимчасовий захід, який потрібний для створення унікального продукту. Управління проектами – це процес вживання знань, навичок, методів, засобів і технологій до проектної діяльності з метою досягнення ефективного результату (Грашина М.Н., 2011). В психологічній науці сім'я також розглядається як проект і має ті ж самі особливості та характеристики. Головним результатом реалізації сімейного проекту виступають тривалі, ефективні та якісні відносини пронизані довірою.

Одже, ми вважаємо, що лише функціонування усіх чотирьох чинників забезпечує відтворення подружніх відносин на основі взаємної довіри.

О.О. Кривська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ПОЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СУСПІЛЬСТВА

Людина – це соціальна істота з особистими потребами, які у процесі соціалізації трансформуються у мотиви діяльності і поведінки. Існує низка індивідуальних особливостей особистості, які мають вплив на феномен політичної мотивації.

Вагомим внеском у дослідження політичної мотивації можна вважати введення поняття «особистість». Особистість – це індивідуальність, яка присвятила себе служінню певному соціальному середовищу, акумулювала багатство всіх суспільних відносин. Чим більше соціальності (цінностей, норм, зразків поведінки) «вбере» людина, тим для більшої кількості людей вона стане особистістю. Отже, чим більш політизованою буде соціальність, тим більше людина стане політичною особистістю (Леонтьев А., 1983).

Функціонування політичної системи напряму залежить від політичної активності й компетентності особистості, її ставлення до політичних інституцій, розуміння власного впливу на зміст і напрям політичного процесу.

П. Циганков окреслює політичний вплив «пересічного» громадянина на суспільно-політичні процеси такими чинниками: соціальний статус; усвідомлення людиною своїх власних інтересів і їх співвідношення з інтересами соціальних груп, верств та класів; політична активність особи та її вміння провадити політичні діяльність; масштаби та значущість виконуваних особою соціальних ролей; наявні в суспільстві соціальні обмеження активності особи; рівень свідомості та політичної культури особи.

Політичну активність потрібно розглядати, як одну з найважливіших категорій психології, оскільки вона виступає різновидом психічної активності – фундаментальної властивості суб'єктів життєдіяльності. Політична активність є основою політичної діяльності особистості, яка реалізує ціннісний вимір політичної культури особистості.

Загалом позицію населення щодо політики можна охарактеризувати як політичну активність або політичну пасивність. А. Колодій детальніше розглядає рівні прояву політичної активності: апатія, лояльність, негативізм, громадянська участь, організаційна участь. Також він наводить класифікацію політичної пасивності: вилученість, неучасть, політичну апатію, політичний бойкот, політичний нейтралітет.

Процес набуття політичної компетентності здійснюється поетапно і триває протягом життя. Більшість дослідників виділяють три його вікових стадії. Серед них більшість вчених приділяє велику увагу найпершому етапові, віковій рамці якого у багатьох науковців можуть варіюватись – раннє дитинство. На думку більшості вчених діти дошкільного віку формують власні політичні симпатії і антипатії, як висновки з дорослого сприйняття і аналізу політичного процесу. Досвід отриманий в дитинстві має основний вплив на формування політичної компетентності особистості у майбутньому, адже базові дитячі почуття найважче витіснити і замінити, ніж ті, що були набуті пізніше.

Другою стадією вчені називають період з 12 до 18 років, що визначається швидкою інтеграцією емоційних компонентів з когнітивним змістом і формуванням в основному закінчених політичних установок. У цей період збільшується соціальний вплив на усвідомлення політичного процесу.

До третьої стадії науковці відносять весь період життя людини. Тут відбувається або стабілізація політичних установок на тому когнітивному рівні, який вже досягнуто, або подальший розвиток і поглиблення їх когнітивного змісту, або їх трансформація під впливом життєвого досвіду індивіда. Кожна стадія пов'язана з попереднім розвитком, інтегрує все те, що було накопичено раніше (Петрунко О.В., 2005).

Що ж до впливу гендеру на політичну компетентність, то варто зауважити, що у сучасній психології розрізняють поняття статі і гендеру. Стать людини розглядається як фундамент і першопричина психологічних і соціальних відмінностей між жінками і чоловіками. Гендер, за визначенням Т. Бендас – це сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство примушує виконувати людей залежно від їх біологічної належності. Дослідники виділяють окремо чоловічі та жіночі риси притаманні політичній поведінці, але, окрім жіночих та чоловічих рис, С. Бем виділяє ще так такий тип як андрогінні риси. Згідно з Бем, чоловіки та жінки не обов'язково мають відповідати традиційним моделям і можуть поєднувати у своїй поведінці як маскуліні, так і фемінні риси. С. Бем підкреслювала, що андрогінна особистість може являти собою

більш гармонійний стандарт психічного здоров'я в суспільстві.

Роблячи висновки з ряду наукових досліджень І. Грошев стверджує, що представники обох статей по-різному оцінюють і розуміють владу. Якщо для чоловіка влада – це, насамперед, контроль над іншими, то для жінки – вплив на інших. Жінка, яка має владу, більш схильна йти на компроміси, дещо поступатися, ніж чоловік. По-різному сприймають чоловіки та жінки і політику як таку. Жінки сприймають її радше на емоційно-побутовому рівні (їх хвилюють питання соціального, гуманітарного характеру), а чоловіки сприймають політику на когнітивно-аналітичному рівні й цікавляться питаннями економічного, зовнішньополітичного характеру (Жулковська Т.Є., 1997).

Особистість не існує поза соціумом, вона обов'язково є членом певної соціальної групи, соціальної спільності, має своє місце в суспільстві. Ми живемо у стратифікованому суспільстві, де існує соціальна нерівність. Завдяки рівню багатства й доходів, обсягу владних повноважень і доступу до політичної влади, за рівнем освіченості і престижністю професії окремі члени суспільства займають неоднакове місце у соціальній ієрархії.

Участь у політичних процесах неосвіченої людини призводить до перетворення її в об'єкт політичного маніпулювання, відкидаючи людину до низів ієрархії політичного процесу. Натомість вершиною організаційної форми є політична еліта, коли громадяни стають суб'єктами політики не лише заради професії, а й за покликанням (Кухта Б., 2007).

Еліта політична – це меншість суспільства, що утворює достатньо самостійну, відносно привілейовану групу, наділену особливими психологічними, соціальними й політичними якостями, яка бере безпосередню участь у затвердженні та здійсненні рішень, пов'язаних із використанням державної влади або впливом на неї (Енциклопедический словарь 1993). Перші концепції еліт у сучасному вигляді було розроблено Г. Москою та В. Парето. Дослідники наголошували, що «в будь-якому «політичному організмі» очевидна наявність двох класів: правлячого класу і класу, яким правлять». У суспільстві, на думку В. Парето, відбувається постійний кругообіг еліт, що є універсальним законом історії. Щоб підтримувати рівновагу політичної системи, на його думку, необхідна періодична зміна одного типу еліти на іншу (Гравитц М., Пенто Р., 1972).

На думку Василя Кременя існування політичної еліти зумовлене дією таких головних чинників, як психологічна й соціальна нерівність людей, їхні неоднакові природні здібності, можливості та бажання брати участь у політиці; висока суспільна значущість управлінської діяльності й необхідність високого професіоналізму для її ефективного виконання; наявність широких можливостей використання управлінської діяльності для отримання різноманітних привілеїв; практичні можливості здійснення контролю за суспільством або певною його частиною; політична пасивність широких мас, головні життєві інтереси яких, як правило, лежать поза сферою політики.

Отже, політичну участь за сучасних глобальних процесів інтеграції, формування нового світового порядку можна розглядати як одну з основних характеристик демократії, як засіб політичної соціалізації та політичного виховання, розв'язання конфліктів, боротьби з бюрократією і політичним відчуженням мас. Ця проблематика не є до кінця розглянутою і має подальші перспективи для дослідження, адже вимагає структуризації політичної участі та чіткого окреслення психологічних причин неучасті громадян, що надасть можливість інтенсифікувати політичну активність народу та спрямувати її у русло демократичного розвитку.

ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК: «ГЛОБАЛЬНИЙ» ПРОСТІР ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Сучасні непрості тенденції розвитку українського суспільства зумовлюють актуальність визначення нових ліній соціальної психології та її галузей. В даному контексті неабияке значення набуває розвиток психології соціальної роботи, що формується на стику соціальної та практичної психології і соціальної роботи.

На разі в межах психології соціальної роботи досліджуються закономірності розвитку та соціалізації особистості, яка перебуває у складних життєвих обставинах, особливості взаємодії особи з різними групами та суспільством в цілому, вивчаються соціально-психологічні характеристики соціальних служб і соціальних працівників, а також розробляються способи їх ефективного функціонування тощо. Однак, нові завдання, пов'язані зі сталим розвитком українського суспільства, децентралізацією та підсиленням ролі громад в управлінні державою, викликають необхідність пошуку можливостей щодо розширення методологічних меж і сфери практичного застосування психолого орієнтованих моделей діяльності у царині соціальної роботи.

В даній публікації маємо на меті висловити деякі міркування стосовно перспективних векторів психології соціальної роботи по досягненню цілей сталого розвитку.

Традиційно сталий розвиток розглядається з позицій взаємодії між трьома вимірами – соціальним, екологічним та економічним, що знаходять відображення у досить вдалій ідеї «трех Р» – People (люди), Planet (планета), Prosperity/profit (процвітання/прибуток) (Peeters Jef, 2012). У деяких концепціях пропонується четвертий вимір сталого розвитку – культурний або вимір добробуту і благополуччя людини (AtKisson Alan, 2010). Американський фахівець Алан Аتكіссон визначає сталий розвиток як спрямований процес постійних інновацій і системних змін у напрямку до сталості. Сталість при цьому розуміється як «сукупність умов та тенденцій у певній системі, що може тривати невизначено довгий час або здатність до розвитку, що самопідтримується» (AtKisson Alan, 2010).

Відтак, соціальна робота як сукупність професійних практик на індивідуальному, груповому, громадському рівнях може мати вплив на досягнення цілей сталого розвитку суспільства посередництвом змін індивідуальної та соціальної свідомості, поведінки, цінностей, ставлень та стереотипів, норм і традицій, взаємодій та взаємовідносин. І досягнення цих змін є, можливо, навіть важливішим завданням, аніж створення і запровадження нових «сталих» інновацій, адже будь-яка технологія має сенс тільки в соціальному контексті, оскільки створюється людьми, для людей і у відповідь на потреби людей. Усе вищезазначене підтверджує тезу про необхідність розробки відповідних соціально-психологічних концепцій і моделей, що уможливають спонукання до змін і самі зміни як на рівні свідомості окремих індивідів, так і на суспільному рівні.

В процесі досягнення змін важливими психологічними моментами, що мають розвиватися у сфері психології соціальної роботи, на наш погляд, виступають: методи надання емоційної підтримки людям, що прагнуть перемін; врахування їх особистісних особливостей; специфіка спілкування; інформування про можливі наслідки зі змінами та без них; допомога у прийнятті рішення (спонукання до цього); розвиток відповідальності та ін. Усе це демонструє безумовну важливість і необхідність використання психологічних знань для досягнення позитивних змін, причому, як правило, без додаткових матеріальних затрат.

Услід за бельгійським фахівцем Джефом Пітерсом висловлюємо тезу про те, що

соціальна робота може сприяти сталому розвитку суспільства і через побудову та зміцнення соціального капіталу шляхом наснаження у співпраці з іншими соціальними гравцями. Саме у такий спосіб можна досягнути бажаних соціальних змін у напрямі до сталості: усвідомлення власних можливостей і сильних сторін – зміцнення соціального й культурного капіталів – пружність (resilience) громади/групи – наснаження (empowerment), усвідомлення своєї впливовості та самоефективності як важлива соціальна зміна. У своїх попередніх роботах ми неодноразово наголошували на важливості наповнення концепції наснаження в контексті психології соціальної роботи. Перспективним напрямком на разі має стати формування практичних підходів і моделей наснаження на рівні громади.

Спільнота є центральним осередком нашого соціального життя, через неї людина здійснює зв'язки з ширшими соціальними інститутами і саме в ній відбувається соціальне навчання і взаємодія з іншими людьми. Ось чому важливо активізувати громади, що дозволить віднайти нові ресурси у подоланні труднощів людей. Вже сьогодні ми можемо спостерігати, що українська громада є носієм значної соціальної активності, гуманістичних цінностей, що проявляється в наданні дієвої допомоги тим, хто її потребує, волонтерського руху, підвищенні життєстійкості тощо. Правильне використання можливостей взаємодопомоги, психологічної підтримки, мобілізація особистісних і місцевих ресурсів, координація зусиль громадян та інституцій, модерація у конфліктних, спірних ситуаціях – далеко не повний перелік завдань, що стоять перед соціальними працівниками та практичними психологами на рівні громади.

Ще один важливий вектор зміни індивідуальної і соціальної свідомості як необхідний чинник у досягненні сталості суспільства – формування ставлення до місцевої, територіальної громади як до середовища проживання, життєвого світу, домівки (ойкосу) людини, а також розвиток «психологічного почуття спільноти».

D.W.McMillan і D.M.Chavis (1986) виділяють чотири фактори, що утворюють почуття громади: 1) членство, тобто почуття приналежності та емоційної безпеки. Це почуття передбачає визнання певних меж, які допомагають відрізнити «свого» та «чужого»; 2) вплив, тобто можливість відчувати себе вільним, усвідомлюючи власну впливовість та силу (power) через уповноваження громадою (бути наснаженим (to be empowered) громадою); 3) інтегрованість та здійсненність особистих бажань людини, рівень задоволення її потреб, тобто почуття єднання з іншими людьми, що базується на цінностях, які відповідають інтересам як спільноти, так і індивіда; 4) поділений емоційний зв'язок, що базується на спільному переживанні подій, історій, планів.

Відтак, можна стверджувати про перспективність і такого вектору психології соціальної роботи як дослідження чинників і шляхів посилення й розвитку ідентичності та рефлексії, формування адекватних та соціально значимих (прийнятних) уявлень, образів «Я», «групи» та «себе в групі», визначення ролі соціально-культурних і екологічних чинників у становленні самосвідомості особистості як члена конкретної спільноти тощо.

З іншого боку, розвиток місцевих спільнот у напрямі сталості (sustainability) створює належні умови для нормального соціального функціонування, сприяє підвищенню якості життя людей, запобігає виникненню соціальних ризиків та маргіналізації, що поступово призводить до зменшення кількості вразливих груп, які потребують соціального захисту. І це призводить до актуалізації ще одного напрямку в межах психології соціальної роботи – створення моделей соціально-психологічного забезпечення діяльності соціальних працівників на рівні громад.

Таким чином, територіальна громада в контексті психології соціальної роботи може розглядатися як соціально-психологічна реальність, поле практичної діяльності, в якій уможливорюється здійснення впливів в напрямі просування соціальних змін в Україні, вирішення глобальних проблем людського розвитку, конструювання нових соціальних структур, оскільки у місцевій громаді «глобалізуються» актуальні соціальні проблеми та

ресурси, необхідні для їх подолання.

І.О. Радіонова

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ МІСТА: У ПОШУКАХ СТРАТЕГІЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Економіка XXI століття постає як креативний процес, розгортання якого викликає реструктуризацію сучасних соціумів на національному та глобальному рівнях. Безперечно, значення інновацій та технологічного прогресу завжди були визначальними у історії людства. Однак на початку нового тисячоліття за умов ресурсних обмежень, численних викликів та ризиків модернізаційних процесів безпрецедентно зріс інтерес до креативності людини, як основного та майже невичерпного ресурсу, що може бути використаний як для подальшого розвитку людства, так й для його знищення. Здатність суспільств генерувати та використовувати креативність людини, у той же час мінімізуючи відповідні інноваційні ризики, є вимогою сучасності та умовою конкурентноспроможності суспільства на глобальній арені. Продукується та реалізується креативність людини у екосистемі міста, де вона й зростає у контактах обличчям – до обличчя.

Граничною рамкою досліджень людства у новому тисячолітті постає перспектива його виживання взагалі. Начасі розуміння планети Земля як мегаекосистеми, що складається з нескінченною кількістю взаємопов'язаних та взаємообумовлених екосистем різного рівня. Адже лінарне бачення, за яким чоловік був на чолі планети та хазайнував на ній, саме й призвело до нескінченної кількості вже існуючих та майбутніх загроз і ризиків. Одним з варіантів нового смислового горизонту є "сталій розвиток". Зрозуміло, що теоретичні розвідки, відповідні такому смислому горизонту, репрезентовано як макро-, так й мезо- й мікрорівнями аналізу. Хоча, на наш погляд, через надскладність сучасного світу та глибоку диференціацію знання плідною стає інтеграція останнього, що простежується у аналізі сучасного міста як екосистеми. Адже у сучасному світі представлені міста усього діапазону: від постнаціональних міст до невеличких.

Надскладність сучасного буття потребує постійної критичної рефлексії амбівалентних проявів постіндустріальних трансформаций. Креативність людини спокушає своєю невичерпністю, але водночас провокує зростання напружень та появу нових ризиків. Серед них особливої уваги потребує вибудова нових глобальних ієрархій та зростаюча нерівність всередині самих суспільств. Високо освічені та високо кваліфіковані робітники не мають монополії на креативність, але їхній вплив та значення призводять до нової сегментації ринку праці та усього суспільства, диспропорцій розвитку окремих міст. Виникають нові межі завдяки відмінностям у цінностях, відношеннях та сподіваннях креативного класу та інших класів у суспільстві. Виникає загроза розколу всередині сучасних суспільств на два або три типи економік, культур та спільнот, які відрізняються своїм рівнем освіти, професіями та географічною визначеністю – вибором міст проживання. Причому відмінності між ними з часом тільки поглиблюються, утворюючи нові ризики, зони уразливості та нестабільності. Успішні міста стають ще сильнішими, в той час, як слабкі продовжують падіння.

Нажаль універсальної стратегії трансформації життя в окремому місті та розвитку міста як креативної екосистеми не має. У кожному випадку необхідно враховувати наявну локальну специфіку та експериментувати. При цьому необхідно пам'ятати, що креативність це флюїд, що здатний дуже швидко випаровуватись. Оскільки швидких та результативних тактик культивування креативності не існує, на рівні практики йдеться про глобальне змагання за креативні ресурси. Загально відомі інноваційні хаби, більшість з яких знаходиться у США, безперечно є його лідерами, в той час як міста України поки що переважно постають як донори креативності.

Мета радикальної національної модернізації, яка постає як нагальна, потребує

уточнення завдань, що призведуть до її реалізації в ускладнених ландшафтах XXI століття, де інновації постають як джерело вітальності та сталого розвитку. Одним з таких завдань є розвиток міст України та їх критичне самовизначення у структуруванні глобального простору із урахуванням реалій українського національного буття.

Kira Sedykh

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

RESEARCH OF REPRESENTATION OF SOCIAL AND POLITICAL CRISIS IN THE PUBLIC CONSCIOUSNESS OF UKRAINIAN CITIZENS

For certain time, from October 2014 to February 2015 we have conducted a research of the representation of social and political crisis in the Ukrainian residents public consciousness by the method of dimensional sociogram.

Features of ethnic identity of the residents of different regions of Ukraine were observed. Several types of ethnic identity were discovered: 1) monoidentity – Ukrainian (or Russian, or Jewish etc.); 2) biidentity (belonging to two ethnic groups at the same time); 3) polyidentity; 4) undifferentiated ethnic identity.

Two parts of Ukraine belonged to two different empires that bordered each other and fought during the First World War. That means that Ukrainians fought each other under different flags. Holodomor and Stalinist concentration camps also had place – a part of Ukrainians were the victims and the rest were the executioners. There were certain intolerance towards other nations (such as the Jews), which had the historical reasons at one time. Their context has been lost, but some myths has remained (such as the “Elder brother”, “Reunification of fraternal peoples”, “World Zionist’s conspiracy” etc.) – they were the factors that affected public unconscious sphere, until they weren’t consciously processed.

During the study period, which is characterized by increasing of chaos from the system-synergetic point of view, the certain changes in the public consciousness are observed – people became more active, there were more dialogue between the representatives of different regions. Also there were more resources and there has been certain stabilization of the level of neurotic anxiety. The research deals with the problems of Control and Responsibility; Debts and Loyalty; Justice, Autonomy and Communications, Order and Chaos. It was found that in the context of current events the formation of national identity of Ukrainian citizens is in progress and its development is influenced by both current events and traumas and victories of common past.

O.O. Filts

The Danylo Halytsky National Medical University in Lviv

FREEDOM AND ‘INFORMATION SLAVERY’

Point 1. The conventional maxim ‘It is the hardest to live in times of change’ has a real psychological foundation. First of all, this means that a person in the situation of social, economical and cultural confusion and lack of structured institutional functioning loses ‘solid ground’ under their feet. Psychologically speaking, such condition is described as a loss of the narcissistic balance, or a disturbance of inner stability in the system of basic values. No additional arguments are needed to state that this disturbance is primarily reflected in the person’s identity unbalancing. One of the cornerstones of stability and balance of the identity is the opportunity of practicing freedom. It should be noted that in this case freedom is to be understood as a capability to choose a standpoint following one’s identity requirements in any situation. Herewith, according to the definition proposed earlier (O. Filts, 2012), identity should be understood as trust towards the chosen *modus vivendi* (way of life) and lucidity of the chosen *modus agendi* (way of intentions and actions) for others. Thus, if the identity system is unbalanced, as it happens in ‘transitional times’, the ability to consciously practice freedom is disturbed both at individual and social (collective) levels.

Point 2. Changes of social and political system throughout history have miscellaneous

interpretations, mostly in economical and political dimension. Herewith, the aspect of freedom receives minimal attention. Our point is that historical development by means of changes of social and political system is greatly caused also by the increased requirements of human beings and communities concerning extension of freedom as a basic existential need. It is quite obvious that this need has been changing from extreme inequality in practicing physical and psychological freedom (in slavery) to uttermost *equality* in modern forms of democracy (capitalist or socialist). Along with that, another important aspect of freedom – the information aspect (owing to technology, its significance in modern world increases exponentially), though considered in requirements to freedom of speech and information, but, in our opinion is not adequately evaluated. In other words; if one were to assume that earlier historical periods ('transitional times') were characterized by aggravation of social un-freedom and, accordingly, fighting for freedom in physical and psychological dimension, then the modern world presents a problem of information freedom as one of the basic factors of further development. It can be seen that the Ukrainian version of the revolution greatly emphasizes this very aspect of freedom. Moreover, the requirement of freedom of information concerns not only the vulgarized variants of political propaganda in totalitarian societies, but also more sophisticated options in Western democracies or pseudo-freedom observed in Ukraine as well. Thus, our main point is that modern forms of unbalancing of the identity both on individual and group (community) levels may be caused by the factor of information un-freedom. Here we are talking about the lack of access to basic information existing in the general current social and political situation. This provides no opportunity for a free choice of the necessary information to ensure stability of personal and collective identity. We propose to define this version of information un-freedom as 'information slavery', that is, the universal attempts of the political elites to keep the communities in manipulated and absolute information dependence.

The proposed points should be regarded as a hypothesis.

А.О. Шейко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ СТІЙКІСТЮ ОСОБИСТОСТІ ТА СУСПІЛЬСТВА

Особистість є предметом вивчення таких наук як психологія, соціологія, філософія. Психологічне розуміння особистості та підхід до її вивчення полягає у визначенні особистості як цілісної структури, сукупності індивідуальних властивостей, якостей та характеристик, що змінюються з розвитком особистості в ході діяльності та спілкування.

В соціології до вивчення особистості підходять з точки зору взаємовпливу особистості та суспільства, особистості та групи, як особистість може змінювати свою поведінку в залежності від тієї чи іншої суспільної взаємодії. Ті й самі питання ставить перед собою соціальна психологія через, що границя між соціологією та соціальною психологією не є чіткою. Предметом вивчення соціальної психології є вплив суспільства на розвиток особистості, яким чином на її формування впливають культурно-історичне тло (макросередовище) та поле активної соціальної діяльності особистості (мікросередовище).

Філософія в свою чергу підходить до вивчення особистості як до суб'єкту діяльності, творчості та пізнання.

Під суспільством ми розуміємо об'єднання людей, для якого характерна стійка, постійна, близька взаємодія та взаємний вплив.

Останнім часом ми можемо спостерігати збільшення потреб та зміну їх якості проте й ми стикнулися з тим, що ці потреби не можуть бути вдоволені. Так в нашому суспільстві у зв'язку з останніми подіями страждає базова потреба у почутті безпеки, кожна особистість потребує самореалізації, самоактуалізації не кажучи вже про потребу мати достойний рівень життя. Ці потреби також не можуть бути вдоволені через економічну кризу, відсутність умов для особистісної реалізації у різних аспектах життя.

Наявність цього соціального конфлікту між потребами людей та неможливістю їх

задовольнити призводить до деформації особистості, що виявляється у втраті сенсу життя, депресіях, байдужості до себе, оточуючих, навколишнього світу, формуванні неправильних цінностей, виключення з життя моралі, соматичних захворюваннях, тощо.

В свою чергу розхитана особистість розхитує простір навколо себе, вносить в нього елементи хаосу. Через те, що це непоодинокі випадки можна говорити про розхитане, нестійке суспільство. Можна сказати, що згаданий вище конфлікт між особистістю та суспільством призводить до ще більших соціальних конфліктів (різноманітні соціальні сутички) та катастроф (війни).

Отже головною задачею сьогодення є пошук засобів підвищення стійкості особистості (головного елементу суспільства) задля підвищення стійкості суспільства. І навпаки потрібно шукати суспільні шляхи подолання неможливості вдоволення потреб особистості задля підвищення стійкості особистості.

Н. М. Щербакова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ

СУТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Сучасне дитинство, як соціальне явище, має низку істотних характеристик. У цьому віці активно здійснюється процес соціалізації підлітків, відбуваються складні психічні та соціально-психологічні зміни в їх особистості. Як стверджують сучасні науковці (І. Бех, О. Кононко, Д. Фельдштейн та інші) підлітки – це не просто «дорослі» люди і це не об'єкт дії дорослих, це особливе, цілісне соціальне явище, яке має певний тимчасовий термін «дорослішання людини» (Д. Фельдштейн, 2012).

Однією з особливостей у характеристиці сучасних підлітків є те, що їх інформаційна розвиненість, зрілість емоційних, когнітивних вольових психічних процесів надає їм нові можливості прояву свого «Я» у всіх видах діяльності. Але в той же час вони мов би виходять із системи постійного контакту з дорослим співтовариством. Якщо три-чотири десятиліття тому підлітки ставились до дорослих як до посередників, що відкривають їм світ, майбутнє, як до співучасників їх діяльності, то сучасний підліток має свій певний рівень саморозвитку, він прагне до власного пошуку рішення певних задач, що постають перед ним, у тому числі й пізнавальних. Це створює умови для вдосконалення, перш за все, змісту і технологій навчально-виховної роботи з боку дорослих (учителів та батьків), що не завжди відбувається так, як потрібно.

Сучасні підлітки є більш динамічним співтовариством, ніж традиційно оцінюють його дорослі (учителі та батьки). Тому саме сьогодні необхідно визначати, встановлювати спрямованість, динаміку, інтенсивність і характер змін у розвитку молоді.

Як свідчить педагогічний досвід, важливим у соціальному розвитку підлітків є їх погляд на дорослий світ. Йдеться не про споживацьку залежність дитини від дорослого (фізична, матеріальна, соціальна тощо), а про її відношення до постійного контакту з дорослим співтовариством. Не випадково, у зв'язку з цим, посилюються так звані «горизонтальні» завжди актуальні взаємозв'язки підлітків між собою. У цей період відбуваються зміни в структурі спілкування і в колі «важливих інших», на яких орієнтується індивід (І. Кон, 1979).

У підлітковому віці змінюються авторитети, відбувається пошук нових цінностей. Якщо батьки не приділяють достатньо уваги своїй дитині, не знають, чим вона живе, що її цікавить, то між ними не складається атмосфера довіри і взаємоповаги. Ураховуючи те, що підлітки сприймають навколишній світ не стільки завдяки логіці, скільки спіраючись на почуття, емоції, підсвідомість, то вони легко знаходять підтримку і з боку «вуличних лідерів». Крім того, на систему цінностей підлітка і на модель його поведінки мають значний вплив засоби масової інформації, в яких досить часто мають місце жорстокість, насилля, агресія. Звичайно, така інформація негативно позначається на розвитку особистості підлітка.

Переключення уваги дорослих на матеріальні здобутки часто призводить до втрати відповідальності за дітей, вважаючи їх вже «дорослими». А результатом цього, як показують дослідження науковців, є психологічна неврівноваженість підлітка, тривожність, сприйняття себе, як нікому не потрібної людини.

Підлітковий період у своєму розвитку є особливим. Біологічні закономірності, що проявляються в його соціальному становленні та значною мірою регулюються і визначаються соціальним досвідом.

Отже, враховуючи сутнісні особливості сучасних підлітків, наука повинна звернути увагу на формування в них структури потреб і духовних цінностей, посилення їх емоційно-вольової стабільності, стійкості. Дорослим (учителям та батькам) необхідно докладати зусилля для виявлення характеру дій соціальних зв'язків, визначення умов і механізмів початку етичного розвитку дитини. Виняткової важливості набуває завдання формування позитивної мотивації до спільної діяльності підлітків з дорослим світом та особливостей процесу реального засвоєння, привласнення підлітками знань в умовах кардинальних змін самого пізнавального простору.

Секція 9. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД

Н.О. Бурейко

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ВИДАМИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ БІЛІНГВІЗМУ

Соціально обумовлений психологічний феномен білінгвізму потребує нових експериментальних даних, які б допомогли з'ясувати його місце, роль в успішній та ефективній життєдіяльності особистості в умовах сучасного світу.

Дослідження психологічних особливостей білінгвізму серед студентів мовних спеціальностей дало змогу виокремити три групи досліджуваних, і, зокрема, – типи двомовності. У відповідності з експериментальними даними було отримано такі типи груп студентів-білінгвів: перша – це власне білінгви або збалансовані білінгви, друга – білінгви з домінуванням першої мови, третя – білінгви з домінуванням другої мови.

Проводячи порівняльний аналіз вищезазначених груп білінгвів маємо наступні результати:

1. за показниками читання першою мовою є істотні відмінності між усіма групами досліджуваних, а саме збалансовані білінгви краще читають на першій мові ніж білінгви з домінуванням першої мови та білінгви з домінуванням другої мови, рівень статистичної значущості $p=0,001$;

2. за показниками читання другою мовою, краще читають білінгви з домінуванням другої мови ніж збалансовані білінгви та білінгви з домінуванням першої мови, а рівень статистичної значущості $p=0,001$;

3. такий вид мовленнєвої діяльності як письмо першою мовою найкраще вдається збалансованим студентам-білінгвам у порівнянні з двома іншими групами, рівень статистичної значущості $p=0,03$;

4. письмова діяльність другою мовою також найкраще сформована у збалансованих білінгвів ніж у білінгвів з домінуючою як першою, так і другою мовою, при чому статистична значущість результату $p=0,02$;

5. аудіювання або сприймання на слух першою мовою є кращим серед студентів-білінгвів зі збалансованим типом білінгвізму в порівнянні з двома іншими групами, і відповідно рівень статистичної значущості $p=0,005$;

6. аудіювання другою мовою майже не відрізняється між усіма групами досліджуваних, тому як у збалансованих білінгвів, так і у білінгвів з домінуванням першої та другої мови показники статистично не значущі;

7. за показниками говоріння першою мовою усі групи досліджуваних не мають статистично значущих відмінностей;

8. за показниками говоріння другою мовою студенти-білінгви зі збалансованим типом білінгвізму оцінюють себе успішніше в порівнянні зі студентами-білінгвами з домінуванням як першої, так і другої мови, рівень статистичної значущості $p=0,004$.

Таким чином, за даними самооцінки рівня володіння мовами у співвідношенні з видом мовленнєвої діяльності маємо більш високі показники переважно серед студентів-білінгвів мовної спеціалізації зі збалансованим типом білінгвізму, що може свідчити, по-перше, про позитивний вплив двомовності на особистість та, зокрема, її когнітивні процеси, по-друге, про те, що збалансовані студенти-білінгви успішніше можуть впоратися з певним видом мовленнєвої діяльності, бо вони використовують білінгвізм, який Н.В. Імедадзе описує як збалансований координативний білінгвізм (обидві мови використовуються у всіх сферах спілкування та виконують усі функції – комунікативну, експресивну, узагальнюючо-когнітивну, планування, самовираження, враховуючи і процес творчості). В той час як, на думку тої ж Н.В. Імедадзе, домінантний білінгвізм

менш стійкий та в більшій мірі піддається зміні та впливам інтерференції, а до цього типу можна віднести групи з домінуванням першої та другої мови у відповідності до нашого експериментального дослідження.

I. V. Gordienko-Mytrofanova, V. A. Sukhan
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv

PLAYFULNESS: REALITY OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

It was hypothesized that *playfulness* is one of the core personality traits. We have studied playfulness in relation to the constructive strategy of personal behavior, as it can provide individuals with maximum social adaptability (including high level of role flexibility and depth) both in a role conflict and in unexpected, uncertain and critical situations, without losing a strongly articulated individual identity (Gordienko-Mytrofanova I. V., 2013).

Positioning *playfulness* as a personality trait called for a psycholinguistic experiment to be conducted on the initial stage of our research, in order to determine and differentiate the scientific and usual, everyday meanings within the semantics of this word.

It is worth mentioning that modern psycholinguistic research works tend to associate playfulness with the cognitive sphere of the personality, which even led to the coinage of a new notion “*cognitive playfulness*” (Dunn, L.L.S., 2004).

On the initial stage of our research we performed lexicographic description of the meanings of the adjective “playful” by using the method of generalizing dictionary definitions. A collection of 20 dictionaries, starting from as early as XVIII century, yielded 14 meanings of the word “playful”, differentiating between modern and obsolete meanings within its semantic structure. We have received a list of 54 adjectives. The meanings that describe the cognitive sphere of the personality were identified as peripheral.

The main stage of describing the psycholinguistic meaning of the word “playfulness” included a free association experiment with this stimulus word, and a sample consisting of 3,908 adults. The analysis of the associations convincingly proved that in terms of its functioning, “playfulness” is a relevant lexeme in the linguistic consciousness of Ukrainian people.

The further step of the research was aimed at revealing common and specific features in the verbal behavior of different groups of respondents divided by the criteria of “gender”, “age” and “profession type”. The findings of the analysis of the association field were in line with our expectations.

Common features in the verbal behavior of the respondents reflected in the following lexemes (the most frequent reactions): “merry-making”, “delight”, “flirting”, “laughter”, “champagne”, “a young girl”, “children”, “mood”, “coquetry”, “happiness”, “smile”, etc.

Gender, age and professional differences in the verbal behavior of respondents are only detected at the extreme periphery of the associative field “playfulness”.

After that, using the method of semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment (sememic attribution and semic interpretation of association reactions) we formulated the meanings of “playfulness”. The most frequent reactions are the following (the number of reactions is the brackets): “specific expression of sexual relationships” (506), “merry-making” (430), “delight” (260), “psychological state of a child ontogenetically determined by childhood” (242), “characteristic of playful and mating behavior of animals” (182). In order to formulate the meanings, we used a sample which consisted of 500 adults between 18 and 35, with 100 people for each “profession type”, men and women being equally represented.

Thus, on the current stage of our research, it can be claimed that the current meanings of playfulness in psychological research (cognitive characteristics) are reflected in the reality of linguistic consciousness only on the extreme periphery. In usual, everyday consciousness playfulness is robustly associated with “flirting”, “coquetry” and “sex”.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
МОВА І МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ: ПАРАДОКСИ ВЗАЄМООБУМОВЛЕНОСТІ

Проблема співвідношення мови і мислення цікавила людей з давніх часів. Нею займалися і філософи, і логіки, і психологи, і мовознавці, розробляючи різноманітні, часто прямо протилежні концепції. Ці два поняття, згідно Л.С. Виготському (1934), «розглядалися по осі від повного отождошення до повної їх відмінності».

Численні дослідження і експерименти з психології, психолінгвістики свідчать про те, що людське мислення може протікати щонайменше в двох різних формах: наочно-образній і мовній. Відносно першої все виявляється більш менш просто. Загалом ми можемо думати про що завгодно. І для цього нам зовсім не вимагається ніяких слів, ніякої мови. Всі складнощі починаються тоді, коли ми стикаємося з мовним мисленням. Питання полягає в тому, де проходить межа між мовою і мисленням, де «кінчається» мислення і «починається» мова. Саме ця проблема, на думку учених є центральною при розгляді співвідношення мови і мислення, а зовсім не проблема про форми мислення. Саме мовне мислення мається на увазі, коли говорять якщо і не про тотожність, то про достатню тісну близькість мови і мислення.

Встановлено, що якщо за мислення в цілому «відповідає» весь мозок, то різними формами мовної діяльності «завідують» окремі ділянки кори головного мозку. При цьому для вирішення проблеми «мова і мислення» дуже істотно, що акустичний і смисловий коди мови закладені в мозку роздільно. Це важливе фізіологічне пояснення відносної автономності мови і мислення, можливості збереження однієї із сторін при порушенні іншої, розвитку однієї із сторін при затримці іншої.

У психологічному сенсі наше мислення, якщо відійти від виразу його словами, це механізм, де мова не стільки елемент, скільки результат. Слова або мова, як вони пишуться або вимовляються, не виконують ніякої ролі в механізмі мислення. Психічні реальності, що слугують елементами мислення, – це деякі знаки або образи, які можуть бути «за бажанням» відтворені і комбіновані. Слова підбираються лише на наступній стадії, коли асоціативний результат стає достатньо сталим і може бути відтворений. Можна сказати, що до тих пір, поки ми не думаємо, про що ми думаємо, ми чудово обходимося без мови, але як тільки ми починаємо замислюватися над тим, що саме ми думаємо, намагаємося «зупинити мить», необхідність акту виразу, і мова стає невід'ємною частиною нашого мислення – воно неминуче стає мовним. Тобто, думка і її втілення в мові – це два різні ества. Звертаючись до Л.С.Виготського (1934): «Думка завжди є чимось цілим, значно більша за протяжністю і об'ємом, ніж окреме слово... Процес переходу від думки до мови є надзвичайно складним процесом розчленування думки і відтворення в словах».

Але мова не якийсь зовнішній «засіб виразу думки», вона служить для того, щоб ця думка стала зрозумілою. Ця роль мови, про яку говорили О.О.Потебня (1862) і Л.С. Виготський (1934), вперше була відзначена В. фон Гумбольдтом (1795): «Мова є орган, що створює думку. Інтелектуальна діяльність ... за допомогою звуку матеріалізується в мові і стає доступною для чуттєвого сприйняття. Інтелектуальна діяльність і мова є, тому, єдине ціле. Через необхідність мислення завжди пов'язано із звуками мови; інакше ... думка, уявлення не зможе стати поняттям». В реальному процесі мислення уявлення і поняття представлені в певній єдності.

В той же час, узагальнення, або генералізація, властиве не тільки поняттю. Експериментально встановлено, що певні форми узагальнення є вже на рівні першої сигнальної системи і що основою його є той же механізм, який діє і на вищому функціональному рівні, а саме – зведення комплексу подразників в один, тобто процес скорочення сигналу. Воно властиве і сприйняттю. Наочні елементи включаються в розумовий процес у вигляді більш менш генералізованого змісту сприйняття, у вигляді узагальнених образних уявлень і у вигляді схем, які немов би антиципують (передують)

словесно ще не розгорнену систему думок. Чуттєвий зміст включається в розумовий процес і як такий, що обумовлює його хід, і як обумовлений ним.

Поряд з цим, ідею про те, що мова певним чином впливає на мислення людини, вперше виказав В. фон Гумбольдт (1795): «Людина переважно – навіть і виключно, оскільки відчуття і дія у неї залежать від її уявлень, – живе з предметами так, як їх підносить їй мова. За допомогою того ж самого акту, через який вона сплітає мову зсередини себе, вона вплітає себе в нього; ...».

Як вже наголошувалося, кожній мові відповідає специфічна організація даних досвіду. А оскільки наше буденне мислення визначається реальністю не незалежно від мови, а через нього, ми не можемо заперечувати деякого спрямовуючого впливу з боку мови. Не можна не визнати, що мова до певної міри впливає на те, як ми сприймаємо те, що чуємо або читаємо. Якщо думка впливає на мову, то і мова в міру своїх можливостей формує думку. Ми невпинно прагнемо пристосовувати мову до своїх потреб; але і сама мова примушує нас підпорядковувати наше мислення загальноприйнятим формам виразу. Підпорядкування мислення мові виявляється навіть у вживанні звичайних слів, тому що говорячи суб'єкти вимушені виражати і класифікувати свої уявлення, відповідно до певних норм. Отже, «мовне мислення» – це зовсім не обов'язково «понятійне мислення». Людина може користуватися поняттями, але це відбувається лише в певних умовах спілкування та в умовах специфічної діяльності. В звичному ж повсякденному житті людина, може цілком успішно обходитися загальними уявленнями.

Проблема виявляється навіть складнішою, оскільки суб'єкту, що говорить, завжди доводиться оперувати з визначеннями слів, а не з визначеннями речей, тобто наперекір «нормальному» ходу мислення. У процесі спонтанного розвитку мови і мислення людина проводить розчленовування навколишнього середовища і первинну класифікацію результатів цього розчленовування відповідно до своїх суто практичних потреб і інтересів. Іншими словами, «правильність» мовного розчленовування світу на цьому етапі – не абстрактно-логічна, а конкретно-практична. Що ж до наукового підходу до дійсності, до навколишнього, то виявляється велика розбіжність між результатами первинного «примітивного» розчленовування світу і тим, що існує насправді з позиції теоретичного знання. В процесі перегляду, переосмислення даних, зібраних і позначених попередніми поколіннями, учені і філософи приходять до необхідності перегрупування, перекласифікації, оскільки найвне образне розчленовування світу не відповідає науковому, понятійному тлумаченню. Це породжує необхідність створення нового словника, нової системи найменувань, повністю відповідних відкритим законам природи. Наступає період другого мовного розчленовування світу, цього разу – понятійного.

На питання, чи впливає мова на поведінку людини, може бути лише беззастережно позитивна відповідь. Тут цілком обґрунтованим є наступне – той або інший спосіб моделювання визначається потребами людини, перш за все соціальними, виробничими і т.д. (гіпотеза Сепіра–Уорфа). Цілком природно, що ці потреби, пов'язані з умовами існування, можуть бути різними у різних спільнот. Якоюсь мірою відрізняються, відповідно, і способи моделювання дійсності. Виявляється це перш за все у мові. Але, специфіка мови тут швидше вторинна – адже не можна стверджувати, що специфіка мови визначає специфіку мислення. Так відбувається у філогенезі, в історії становлення і розвитку спільноти (і її мови). Проте в онтогенезі, в індивідуальному розвитку людини, система мови складається трохи інакше. Кожна людина опановує знання про світ, про зовнішню дійсність – відображує її в дуже великому ступені не безпосередньо, а через мову. Тут вже мова виступає як готове знаряддя для тієї або іншої структуризації дійсності при її відображенні людиною.

Отже, ми бачимо, чуємо і взагалі сприймаємо навколишній світ саме так, а не інакше, головним чином завдяки тому, що мислення дозволяє одержати узагальнений результат, але наш вибір при його інтерпретації зумовлюється мовними звичками нашого

THE PSYCHOLINGUISTIC BASICS OF THE PEDAGOGIC GRAMMAR THEORY

Pedagogic grammar (PG) is seen as a teaching-oriented description of a foreign language grammar intended for the classroom use taking into account various factors. To be effective, a PG theory should be based on a sound psycholinguistic basis. Specifically it might take into account the results of the native language acquisition (NLA) research and their comparison with the foreign language acquisition (FLA) data. It seems that in both cases similar strategies, procedures and processes are observed, irrespective of the teaching methods used in FLA. Some dissimilarities in the sequence of morphology acquisition in NLA and FLA may be accounted for by the frequency factors. Analogy plays a more important role in FLA and is one of the reasons why at the initial stages adults progress faster than children in NLA. Both in NLA and FLA the acquirers / learners go through identical stages in syntax acquisition which can be explained by the deeper structure of syntax as compared to morphology and the influence of language universals. Imitation is used by learners in FLA much in the same way as in NLA. The boundaries between the stages in FLA are more blurred than in NLA which can be explained by the adults' faster progress. Though the material of both the native and the foreign languages seems to be stored in the brain according to the semantics and functions, other principles (including the most primitive ones) may coexist in the learner's brain at the beginning stages of FLA. The overwhelming majority of students' errors have to be classified as "natural" and not 'interlingual', irrespective of the way the students were taught in the classroom. This and the other reasons given above may be regarded as the proof that the mechanism of NLA ("acquisition" in S. Krashen's dichotomy) is still functioning in FLA.

Following this statement and the available experimental data it is safe to conclude that there is no "critical age" after which adults are not able to learn a foreign language. Adults have an alternative mechanism ("learning" in S. Krashen's terminology) based on the application of the conscious analysis to learn a language. Grammar actions interiorized through "acquisition" and learning" may both be integrated into the learner's intuitive grammar. Therefore both strategies should be used in FLA. This is possible through the application of pedagogic information, i.e. the data concerning grammar phenomena, conditions and optimal ways to perform grammar actions. Pedagogic information may be rendered by its three types: a speech pattern – an implicit type, a model (a schematic representation of the grammar phenomenon structure) – a half implicit/explicit type, and a rule (which may have the form of an algorithm) – an explicit type.

The correlation of the types of pedagogic information is dynamic. In principle the preference should be given to more implicit types. However this should be done only as far as the students' adequate orientation has been provided for. As soon as any unfavourable factors arise, the degree of explicitness may unfold, and additional types of pedagogic information (the models and rules) should be used. The unfavourable factor list includes inter- and intralanguage interference, the level of the students' language command, their general intellectual level, the degree of the particular students' anxiety in the classroom, operational and conceptual complexity of the grammar actions to be acquired, the students' individual psychological characteristics, their prevailing type of orientation, the learning conditions and some others. Those factors may deteriorate the students' orientation and consequently – the efficiency of learning. To neutralize their influence, PG unfolds the degree of explicitness and compensates for the damage in the quality of orientation. As soon as the negative effect decreases, the PG explicitness folds again going back to the more implicit types of pedagogic information.

The new generation teaching materials should ensure all the conditions favourable for both "acquisition" and "learning": intensive practice with the focus on "acquisition" in the classroom, availability of more explicit types of pedagogic information for the classroom and

home use, positive affective factors and availability of additional components (compatible home-reading materials, songs, role-plays, games, etc.) to provide for the *L+I* language environment.

Наукове видання

**КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ФАКТОРИ
ПОВНОЦІННОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ:
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД**

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції

23 – 24 жовтня 2015 року

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів наданих авторами публікацій.
Відповідальність за зміст матеріалів та достовірність викладених фактів несуть автори публікацій

Відповідальний за випуск – Т.Б. Хомуленко
Комп'ютерна верстка, оформлення – Т.М. Єльчанінова

Підписано до друку 06.10.2015.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Таймс».
Умов. друк. арк. 20,08. Облік.-вид. арк. 31,30.
Тираж 300 прим. Зам. № 614

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди
61002, м. Харків, вул. Артема, 29.

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів та розповсюджувачів видавничої продукції:
серія ДК №4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні ФО-П Дуюнова Т.В.
61023, м. Харків, вул. Весніна, 12.
тел. (057) 717-28-80 e-mail: promart_order@ukr.net

