



ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ

**V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції
27-28 квітня 2020 року**

ПСИХОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

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

Кременчуцький національний університет

імені Михайла Остроградського

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ)

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка (Кропивницький)

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

Університет Зигмунда Фрейда (Відень, Австрія)

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

Університетський коледж Копенгагену (Данія)

Університет Кобленц-Ландау (Майнц, Німеччина)

Вища лінгвістична школа (Варшава, Польща)

Центральний Проект (Канзас, США)

Вісконсінський державний університет – Стівенс Пойнт (США)

Йончопингський університет (Швеція)

**ПСИХОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ:
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ

V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції

27-28 квітня 2020 року

Полтава – 2020

Редакційна колегія:

С.Д. Максименко – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (*голова редакційної колегії*); *М.І. Степаненко* – доктор філологічних наук, професор; *Т.С. Яценко* – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор; *С.Б. Кузікова* – доктор психологічних наук, професор; *Н.В. Сулаєва* – доктор педагогічних наук, професор; *К.В. Седих* – доктор психологічних наук, професор; *М.М. Кононова* – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент; *Є.В. Гейко* – доктор психологічних наук, доцент; *В.Ф. Моргун* – кандидат психологічних наук, професор; *Т.М. Дзюба* – кандидат психологічних наук, доцент; *Ю.О. Клименко* – кандидат психологічних наук, доцент; *Р.М. Білоус* – кандидат психологічних наук, доцент.

Рецензенти:

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор; завідувач лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Кряж Ірина Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Психологічні координати розвитку особистості : реалії і перспективи : зб. наук. матеріалів V Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. 245 с.

У збірнику наукових матеріалів представлено праці науковців, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психологічної науки в системі освіти. Основний акцент зроблено на розкритті психологічних аспектів таких напрямів психологічного знання як: синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації; особистість та міжособистісні взаємини в освітньому просторі; особистість і сучасні психотерапевтичні практики. Представлено широкий спектр наукових розробок з питань психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості в умовах інклюзивної освіти тощо.

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

УДК 159.923.2 (062)

Публікації наведено в авторській редакції.

Оргкомітет не завжди поділяє погляди авторів публікацій.

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради

*Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
(протокол №12 від 4.05.2020 року)*

BACKCASTING: VISIONING OUR WAY TO A SUSTAINABLE FUTURE

Shari L. Wilson

Project Central/University of Wisconsin-Stevens Point

shari@projcentral.co

As countries are experiencing self-isolation due to the COVID-19 novel coronavirus, many people have been thinking about what our world will look like post-pandemic. It is a human characteristic to imagine a desirable future, and we can use those visions to plan, make decisions, and take action. (Wiek & Iwaniec, 2013). The systems we rely on – economic, health, food, and education, to name a few – are all being reevaluated for resilience and equity. Recently some colleagues and I played a game that took us to the future. In the game, all of the players were part of the same school. The game envisioned what our school could be like in 2040. It involved thinking about our ideal school, what goals we have for the school and how we reached the goals by 2040. In our case, our vision was to be a sustainable school. We started with our overall vision and worked our way back to the present, where we identified steps we can take now to reach the vision. This is called **backcasting**.

Backcasting is a way of reaching a desirable future in which stakeholders work backwards to identify pathways to that future. It has been used as a method of planning by cities to engage the community in developing policy decisions. By looking to our future vision first (in our case, the sustainable school of 2040), we can identify actions to be taken now that connect the present with that future. Backcasting is becoming more common as a participatory means of envisioning a sustainable future. (Robinson, et al., 2011) During this global pandemic with the swift spread of COVID-19, considering what a sustainable future entails is more important – and hopeful – than ever. Rethinking our relationship with nature and how that impacts not just the health of the planet but our own physical and mental health as a human species is part of sustainability.

Backcasting is a process. The visionary end goal is not the purpose; it is the participatory engagement of working together to develop the policies and programs necessary to reach the end goal that is most valuable. (Robinson, et al., 2011) Researchers facilitate the process so that the participants can better impart their own values, experience, and needs as they formulate their pathway to the future.

In our case, we played a game designed by Dr. Erin Redman and adapted by me for our exercise. In addition to using games as a method of backcasting, models based on scientific data and information provided by experts can be used to create scenarios and visions from which participants can react and develop plans and first steps. (Robinson et al., 2011) In this way, the data can be presented to participants who may not be scientists in relevant ways that they can use to design their visionary goals and pathways to reach them. Examples include 3D models, illustrations, and scenario tools.

In our game, five teachers (four from the United States and one from Ukraine; three were high school teachers and two were middle school teachers) developed pathways toward a sustainable school future in 2040 that included the goals of being a zero-waste school with biodiverse school grounds, and that was engaged in local

solutions while preparing students to have a global mindset. The pathways included Building (as in the school building and grounds), Eating, Working, Curriculum, and Communication. For each pathway, the teachers collaborated on action steps that could be taken now to start working toward the 2040 Sustainable School. Along the way, they discovered synergies that occurred between action steps. For example, action steps categorized as Communication were found to be necessary in every other pathway’s action steps. (See Table 1 for a complete list of goals, pathways and action steps; note the overlaps [synergies] between action steps.)

Once the action steps were completed, a Challenge was introduced to the game. This is an important aspect of the game and reflects reality, as it is seldom that our plans move forward without some sort of challenge or setback. In our case, the challenge was “Uncertainty about the Future.” In their discussions about how to address this challenge, the teachers recognized that the Communication pathway was once again prominent. By adjusting their action steps, they were able to overcome the challenge and keep the pathways intact and moving toward the 2040 Sustainable School vision. The sharing of ideas and perspectives and the building of relationships were paramount in the success of the process.

Table 1. Goals, Pathways, and Action Steps

VISION: SUSTAINABLE SCHOOL OF 2040

Goal 1: A Clean Community and a Rich Environment

You are a zero-waste school that not only reduces waste produced but also beautifies the community through reducing litter. Your school grounds provide a biodiverse habitat, where plants and animals native to the region thrive.

Goal 2: An Engaged Community with a Global Mindset

You are engaged in local solutions while also preparing a globally competent student who can investigate the world, weigh perspectives, communicate effectively with diverse audiences, and take action.

Pathways	Action Steps
Building: aspects of the physical building and school grounds	Rethinking existing infrastructure Receiving a grant award to install solar panels and a greenhouse run by students
Eating: aspects of life related to food consumption at the school	Reforming procurement Zero-waste kitchen and purchasing
Working: aspects of life related to working at the school	Implementing a strategic planning initiative Students help with all school activities Composting Place-based lessons
Curriculum: aspects of classroom practices, school projects, and lesson plan development	Instituting new curriculum standards Training in technical skills Experiential lessons with some online learning
Communication: aspects of the school related to how teachers, students, staff, and the community communicate	Creating a Professional Learning Community structure Incubating innovation Developing a school-community partnership

	Engaging stakeholders Leveraging existing communication channels Leveraging partnerships
--	--

This game is a competition, where several groups would have their own goals, pathways, action steps, and challenges, and points would be assigned at the end for each successful action step and synergy that were identified as the groups considered how to reach the 2040 Sustainable School vision. (In our case, we only had one group as we were playing online due to the COVID-19 stay-at-home orders.) As a competitive game, it is an effective way to involve students in thinking about important issues that have a global impact, such as climate change, and bring to this issue a local context as they work together to develop action steps they can implement now. It is important for youth to be involved and develop agency in thinking about their futures, even if they have a shorter timeframe to which they look ahead than adults.

As we consider the future after the COVID-19 pandemic is over, it is not hard to anticipate a great need for mental health services. (Peltier & Minder, 2020) Illness, death, stay-at-home orders, immense changes in work and school routines, and unemployment have caused trauma and uncertainty about what the future holds. Changes in policy, such as expanding mental health services; remedies, such as spending more time outdoors; and methods, such as telehealth, will likely be needed. Backcasting could be an effective way for health professionals, educators, and policy makers to collaboratively develop a vision for addressing these areas and others to provide the support needed for our communities.

References:

1. Peltier, E., & Minder, R. (2020, April 18). In Spain, a call to ‘free our children’ from coronavirus confinement. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/04/18/world/europe/spain-children-lockdown-coronavirus.html>
2. Robinson, J., Burch, S., Talwar, S., O’Shea, M., & Walsh, M. (2011). Envisioning sustainability: Recent progress in the use of participatory backcasting approaches for sustainability research. *Technological Forecasting & Social Change* 78, 756–768.
3. Wiek, A. & Iwaniec, D. (2014). Quality criteria for visions and visioning in sustainability science. *Sustainability Science*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-013-0208-6>.

ПОЧУТТЯ ВИНИ ЯК ОСОБИСТІСНА ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТА

Амурова Я. В.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
amurova23@gmail.com

Феномен вини постає як загальнонаукова проблема для багатьох галузей знань: філософії, психології, етики, культурології тощо. Досліджуване питання пов'язували з когнітивною, емоційною, афективною сферами особистості. Почуття вини як особистісна проблема має сильний енергетичний вплив на психіку суб'єкта, що зумовлює соціально-перцептивні викривлення і деструкції. Водночас малодосліджені глибинно-психологічні чинники почуття вини, тому актуальним є вивчення цього феномену у психодинамічній парадигмі.

Дослідження виконано у руслі психодинамічної парадигми і проводилося за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), де вводиться новий прийом вивчення феномену вини – аналіз психомалюнків тату, що дозволяє глибинно зрозуміти неповторність психіки кожного суб'єкта та його конкретної особистісної проблеми [3].

За Т. Яценко, «особистісна проблема – це така, яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою стабілізованою суперечністю» [5, с. 21]. У такий спосіб відбувається розщеплення психічної енергії, що блокує потенціал індивіда і не дозволяє у повній мірі його реалізувати.

Архаїзм вини виявляється через тенденцію до самопокарання або у відчутті «без вини винний», що нівелює емотивну реакцію сорому. Водночас зберігається тенденція проєкції неусвідомлюваної вини на іншого суб'єкта [3]. Формами вияву вини, що прямолінійно її не об'єктивують, можуть бути самопокарання, самодепривація, тривога, мазохізм, агресія, стражденність.

Свідоме почуття вини зазвичай персоналізоване і виникає під впливом совісті, докорів сумління, має соціальний характер і прив'язане до конкретної дії чи думки. Несвідоме почуття вини зумовлене едіпальними чинниками архаїчного походження, за якими слідує тенденція до самопокарання. Водночас поняття свідомої і несвідомої вини не виключають одне одного, а є взаємопов'язаними.

Засновник психоаналізу З. Фрейд виділяв наступні передумови почуття вини: комплекс Едіпа та страх перед авторитетом, що пізніше трансформується у функцію Над Я. На несвідомому рівні деструктивні аспекти едіпової ситуації впливають на психічне життя суб'єкта, зумовлюючи внутрішній конфлікт та актуалізуючи мортідні тенденції [2].

Суперечність між прагненням дотримуватися просоціальних вимог та одночасним імперативним тиском неусвідомлюваних інфантильних потягів

веде до закріплення особистісної проблеми. Сутність дисфункцій психіки, зумовлених едіповою залежністю, полягає в тому, що виникає емоційне напруження, пов'язане з переживанням певних афективних станів (депресії, фрустрації, агресії), актуалізованих ситуацією спілкування [4].

Почуття вини похідне від Над Я як внутрішньої психічної структури, яка функціонує для адаптації до вимог соціуму, притлумлюючи агресивні інстинкти суб'єкта. Відмінність розкаяння від почуття вини полягає у тому, що розкаяння виникає після здійснення неприпустимого вчинку, натомість почуття вини може виникати вже від самої аморальної думки чи наміру [2].

Почуття вини пов'язане з страхом покарання, тривогою, докорами сумління. Для того, щоб знизити рівень напруги від очікування покарання ззовні, індивід карає себе сам. Агресія, спричинена виною, спрямовується на саму особистість з надією на прощення через покору і спокутування своїх гріхів. Деструктивна реакція людини може бути одночасно компонентом почуття вини і способом впоратися з нею [1].

До виявів особистісної проблеми належать такі психологічні явища: депресивні та афективні стани психіки; відчуття дисгармонійності внутрішнього світу; агресивність як наслідок заблокованих можливостей вияву конструктивних почуттів; актуалізація почуття меншовартості; тривожність та невмотивований страх; зосередженість на власних проблемах й інтересах свого «Я»; пасивність, блокування творчого потенціалу, здатності до самореалізації, адекватної саморефлексії та відображення об'єктивної реальності й інших людей; егоцентризм [4].

Почуття вини актуалізується під впливом амбівалентності почуттів до батьків, постійної боротьби між Еросом (інстинкт життя, любові) і Тонатосом (інстинкт смерті, руйнація, агресія). Базальний конфлікт загострюється, коли перед особою постає проблема «життя – смерть», починаючи з перинатального періоду і продовжується в процесі соціалізації, існування у суспільстві [2].

Узагальнюючи вище сказане, відзначимо енергетичний вплив почуття вини на психіку суб'єкта. Особистісна проблема породжує когнітивні викривлення у сприйнятті іншої людини та ситуації спілкування, невідповідність намірів суб'єкта його реальним діям, закритість для нового досвіду. Пізнання та усвідомлення суб'єктом глибинно-психологічних витоків власного почуття вини сприяє послабленню напруги і набуттю внутрішнього гомеостазу.

Список використаних джерел:

1. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Файна / Перев, с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 304 с.
2. Фрейд З. Недовольство культурой / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. А. Руткевича. – Фолио : Москва, 2013. – 256 с.

3. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми / Т. С. Яценко. – Дніпро: Інновація, 2019. – 283 с.
4. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. ; За ред. Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.
5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – Навч. посібник. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

ФУНДАМЕНТ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Беседа П. С.

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

Досліджуючи культуру українського народу, чітко прослідковується його екологічний напрямок. З давніх-давен люди накопичували свої знання про навколишнє середовище та застосовували їх у практичній діяльності та відображували у досвіді, традиціях, творчості. Саме це стало цінним екологічним знанням, що передається з покоління в покоління.

Але сьогодні диктує свої умови до визначення пріоритетів, серед яких, до недавнього часу, збереження довкілля не було. Адже людина на перший погляд, покращуючи собі умови проживання, на превеликий жаль породжує негативні їх наслідки, створює нові антропогенні проблеми [1; 3]. Так, урбанізація суспільства і темп життя сучасної людини призвели не тільки до глобального потепління, але й низки екологічних катастроф як природних, так і з вини людини (згадати хоча б Чорнобиль). Саме тому настав час повернутися до витоків існування людини в природі й зрозуміти свою повну залежність від неї і природних умов.

Уміння раціонально користуватися результатами науково-технічного прогресу, як в побуті, так і безпосередньо у громадських місцях, потребує від людини відповідної екологічної культури – вміння використовувати ті чи інші речі, речовини, прилади, продукти, в розумних межах, а від деяких відмовитися взагалі [6].

В умовах узгодженості та взаємодії людського суспільства, перш за все із такими «покращуючими» сучасними атрибутами життя в єдності з природою, постає вираженою потреба у відповідних екологічних знаннях, які повинні проявлятися в екологічній культурі кожної людини [3].

Метою дослідження є теоретичний аналіз особливостей формування екологічної свідомості та виховання молодших школярів як фундаменту екопсихологічної культури.

Питання формування екологічної культури висвітлені в наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників: Г. Науменко [4], М. Кисельов [10], В. Крисаченко [11; 12], В. Дубового, О. Дубового [3], Z. Khusainov [1] та інших.

Основою, фундаментом формування екологічної культури людини є знання. Дитина отримує їх у школі, вчиться зі ЗМІ, здобуває з книг та використовує в повсякденні. Це, перш за все, знання основних законів та взаємозв'язків у природі та суспільстві, порушення яких породжує негативні та незворотні процеси, що руйнують природу, суспільство та людину [1].

Актуальним завданням сьогодення є запровадження екологічної освіти, починаючи із сім'ї, де із самого народження дитини, їй прищеплюється бажання підтримувати санітарно-гігієнічні умови у побуті і в подальшому шкільному навчанні.

Іншою фундаментальною частиною екологічної культури, формування морально-естетичного ставлення до дійсності, є емоційно-чуттєві переживання. Це, перш за все, емоційно-ціннісне, глибоко моральне ставлення до природи, суспільства, людей. Вся моральна орієнтація дитини повинна бути спрямована на розвиток таких почуттів, як любов, совість, досвід спілкування з природою та людьми як проявів найвищого людського щастя. Природа має велику виховну силу. У єдності зі спрямованим сенсом існує і виявляється естетичне почуття. Дитині потрібно розвивати почуття природної краси, гармонії, здібності захопленого ставлення, відчувати прекрасне, вишукане та піднесене [2; 9].

Екологічно обґрунтоване ставлення людини, безпосередньо до природного місця свого існування, при створенні матеріальних благ пов'язаних із процесом управління природними силами (вода, вітер, сонце), виробництвом енергії, речовин і гармонійне ставлення до соціально-побутових умов свого існування, складають основу екологічної культури [3].

Екологічна культура особистості формується в інтеграції трьох напрямків: екологічна свідомість, морально-естетичні, практичні відносини. Порушення однієї з цих областей екологічного виховання та освіти при недооцінці іншого може призвести до формування прошарку людей, які користуватимуться лише прагматичною вигодою і не враховуватимуть наслідків їхньої діяльності та впливу на природу [1].

Таким чином, за своєю суттю екологічна культура є своєрідним «кодексом поведінки людини» із власне природою та із «другою природою» – новою галуззю діяльності людини, яка створена в процесі праці і спрямована на самореалізацію людини за науково обґрунтованими положеннями та висновками [3].

Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись, починаючи з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомства з загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті, дуже часто з вини людини, дадуть можливість кожному відчути особисту відповідальність за майбутнє природи [4].

Важливим аспектом у вирішенні проблеми збереження природних ресурсів є освіта людей в області навколишнього середовища, екологічне виховання всього населення, а особливо підростаючого покоління. Екологічна проблема виростає в проблему перетворення стихійного впливу людей на природу, свідомо розвиваючи взаємодію з нею. Така взаємодія може бути здійснена при наявності в кожній людині достатнього рівня екологічної культури, екологічної свідомості, формування яких починається з раннього дитинства і продовжується все життя [5].

Організований і цілеспрямований процес формування системи наукових знань про природу і суспільство, поглядів і переконань, що забезпечують відповідальне ставлення молоді до природи, реальним показником якого є практичні дії учнів як молодшої так і старшої школи, по відношенню до природного середовища, що відповідають нормам людської моралі, сьогодні можна називати екопсихологічною культурою [5; 6; 7].

Екопсихологічна культура – складова частина світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства [4].

Оскільки, однією з найактуальніших проблем сучасності є взаємодія людини з природою, важливим аспектом у вирішенні проблеми збереження природних ресурсів є освіта людей в області навколишнього середовища, екологічне виховання всього населення, а особливо підростаючого покоління. Екологічна проблема виростає в проблему перетворення стихійного впливу людей на природу, в свідомо, цілеспрямовано, планомірно розвиваючу взаємодію з нею. Така взаємодія може бути здійснена при наявності в кожній людині достатнього рівня екологічної культури, екологічної свідомості, що формує екопсихологічну культуру, яка зароджується з раннього дитинства і продовжується все життя.

Таким чином, існує необхідність у подальшій більш глибокій розробці проблеми екопсихологічного виховання школярів, вивчення сутності поняття «екопсихологічної культури» а також системи понять, що відносяться до даної категорії. Важливим є доведення актуальності та необхідності формування екопсихологічної культури сучасної молоді, починаючи з молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Khusainov Z. A. Formation of ecological culture of the students at the national school. *European Journal of Natural History*. – 2016. – С. 26–29.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Под ред. И. Т. Огородникова. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1974. – С. 376.
3. Дубовий В. І., Дубовий О. В. Екологічна культура : навчальний посібник. – Херсон: Грінь Д.С., 2016. – 256 с.
4. Науменко Г. Г. Освітня складова компонента екологічної культури. *Грані*. 2006. №3. С. 74–78.
5. Морозова Л. Виховання екологічної культури особистості. *Вища освіта України*. №2. 2001. С. 88–92.
6. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – С. 197.
7. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент!». Психологическая экология // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина и А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 141–144.
8. Скребец В. О. Екологічна психологія: нач. посібник. – Киев: МАУП, 1998.

9. Долматова М. П., Ярешко В. І. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури. *Економіка. Управління. Інновації*. Випуск № 1(11). 2014. С. 1–10.
10. Кисельов М. М. Екологічна свідомість як феномен освітянського процесу. *Філософська думка*. № 2. 2005. С. 130–149.
11. Екологія і культура / В. С. Крисаченко, С. Б. Кримський, М. А. Голубець та ін.; відп. ред. В. С. Крисаченко, В. Л. Храмова. – К., 1991. – 258 с.
12. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЮНАКІВ З РІЗНИМИ ДОМІНУЮЧИМИ ТИПАМИ РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТІ

Бірюченко В. П.

Полтавській національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
varya.bir34@gmail.com

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які можуть впливати на поведінку людини у конфлікті, дозволяє сформувати навички успішного його вирішення.

Рефлексія традиційно розглядається як механізм психіки, що дозволяє особистості, з одного боку, зберігати свою цілісність, а з іншого – визначати власні суперечності та внутрішні конфлікти. Відомо, що юнацький вік є сенситивним щодо розвитку складових самосвідомості особистості, становленню її ціннісно-сислової сфери, її ставленню до світу, самовизначенню, формуванню життєвої позиції, а, отже, є сенситивним для розвитку рефлексії. У сучасній українській психологічній науці спостерігається зростання інтересу науковців до проблеми рефлексії та вивчення її особливостей на різних етапах онтогенезу. Зокрема, емпіричне дослідження місця рефлексивності в системі особистісних властивостей підлітків та юнаків здійснено М. В. Григоровичем [1], Е. В. Заїкою [2, 3], О. Г. Мирошник [5] та іншими.

Мета дослідження – визначити особливості зв'язку між рефлексивністю юнаків та домінуючими типами реагування у конфлікті.

Результати наукової розвідки показали неоднозначність розуміння явища рефлексії у психологічній науці [6]. В. В. Давидов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов визначають рефлексію як рівень ієрархічно організованого мислення; А. В. Карпов – як метаінтегральний процес третього рівня, що забезпечує довільний контроль за регуляцією діяльністю та поведінкою; В. І. Слободчиков – як центральний феномен суб'єктності; С. Д. Максименко – як умову розвитку внутрішнього світу особистості; Г. П. Щедровицький – як механізм виникнення нової діяльності; В. В. Знаков – як механізм самопізнання та саморозуміння.

Поширеним у науковій літературі є підхід А. В. Карпова, який розглядає рефлексію як базову властивість особистості, що забезпечує усвідомлення і регуляцію людиною своєї діяльності та сприяє ефективній взаємодії її зі світом [4]. Дослідник характеризує онтологічні аспекти рефлексії та визначає її як психічний процес, стан та властивість одночасно.

Особистісний ріст та розвиток індивідуальності юнаків відбувається в процесі усвідомлення ними сенсу життя. Самовизначення та набуття особистісної ідентичності, що починається у підлітковому віці супроводжується необхідністю долати труднощі, зовнішні та внутрішні протиріччя. Значний вплив на ефективність їх подолання здійснює рефлексія, зокрема її особистісний тип [1]. Отже, можна припустити наявність зв'язку між структурно-функціональними характеристиками рефлексивності та типами реагування юнаків у міжособистісному конфлікті.

Для визначення природи цього зв'язку використовувались такі методи емпіричного дослідження: методика діагностики реагування у конфлікті Томаса-Кілмена (адаптація Н. В. Грішиної); методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова та В. В. Пономарьової; методика діагностики рівня та спрямованості рефлексії М. Гранта.

Дослідження проводилося на базі Полтавської ЗОШ № 9. До вибірки увійшли 30 учнів 10-11 класів віком 16-17 років, з них 23 хлопця та 7 дівчат.

Завдання дослідження полягало в пошуку взаємозв'язків між конфліктною поведінкою та особливостями рефлексивності юнаків. Вирішення цього завдання включало діагностику різних аспектів рефлексії (рівень розвитку, спрямованість та часові ознаки) та діагностику конфліктності, а саме: рівня конфліктності особистості та стилю поведінки у конфлікті. Загалом результати дослідження показали, що у вибіркової сукупності низький рівень конфліктності мали 41% юнаків, 33% – середній рівень, 26% респондентів мали високий рівень конфліктності. Аналіз домінуючих стратегій поведінки показав, що стратегію конкуренції виявили 30% респондентів, співпраці – 26%, компромісу – 26%, пристосування – 10%, уникнення – 23%. У вибірковій сукупності було встановлено наявність 40% респондентів з низьким рівнем загальної рефлексивності та 60% з середнім рівнем, високого рівня серед опитаних не було виявлено. Серед опитаних більшість звертає свою увагу й аналізує події, які пов'язані саме з майбутнім, про що свідчить домінування перспективної рефлексії – 53% опитаних. Для них характерно прагнення аналізувати майбутню діяльність та поведінку, планувати її, прогнозувати можливі варіанти рішень та інше. Орієнтація на майбутній час є характерною ознакою особистості юнаків [1, 2]. Для 30% опитаних характерна ретроспективна рефлексія. Цей різновид рефлексія слугує аналізу та оцінці подій, що мали місце у минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого у минулому досвіду. Визначенні особливості часового вектору рефлексивності пояснюються віковими чинниками.

Аналіз особливостей саморефлексії та соціорефлексії показав, що серед опитаних юнаків 17% мають високий рівень саморефлексії, 53% – середній рівень та 30% продемонстрували низький рівень. Юнаки з високими показниками саморефлексії здатні краще аналізувати свої почуття та думки, однак деколи це може мати вигляд занурення в себе, сповільненості дій, накручування себе й може призводити до ригідності. Так, більшість дослідників зазначає, що юнаки особливу увагу приділяють аналізу особистісних якостей,

мають план їх розвитку у відповідності з обраною референтною групою, будують цільову програму майбутнього власного життя [1, 2]. Діагностика соціорефлексії показала: 19% досліджуваних мають високий рівень соціорефлексії, 62% – продемонстрували середній рівень та 19% – низький рівень. Соціорефлексія відображає усвідомлення індивідами соціальних інтересів, цінностей та розуміння ними закономірностей соціальної дійсності. Респонденти з низьким рівнем більше схильні орієнтуватися на власні думки та переживання, не надають великого значення розумінню соціальних явищ та процесів та не черпають суспільний життєвий досвід.

Процедура порівняльного аналізу надала можливість визначити наявність відмінностей конфліктної поведінки у респондентів із з різними параметрами розвитку рефлексивних процесів. Статистичні відмінності у рівні розвитку загальної рефлексивності виявлено у юнаків з орієнтацією на компромісний стиль поведінки у конфлікті (23% середній рівень та 3% низький рівень). Для інших стилів реагування відмінностей у розвитку рефлексивності не встановлено.

Кількісний аналіз особливостей саморефлексії та соціорефлексії у респондентів із різними ознаками конфліктної поведінки показав, що у юнаків із високим рівнем як саморефлексії так і соціорефлексії домінуючим стилем реагування виявився компроміс (10% та 13% відповідно від загальної кількості опитаних). При середньому рівні розвитку обох видів спрямованості рефлексії домінуючим типом поведінки у конфлікті виявився тип суперництва (20% саморефлексії і 23% соціорефлексії). При низькому рівні саморефлексії домінував тип «співпраця» (10% опитаних), а при низькому рівні соціорефлексії – «уникнення» – 7% респондентів. Однак, статистичних відмінностей у визначених групах не встановлено.

Отже, результати емпіричного дослідження засвідчили, що юнаки із домінуючим типом реагування «компроміс» мають більш оптимальні показники розвитку загальної рефлексії. Результати можна пояснити таким чином – юнаки з оптимальним розвитком рефлексивних процесів проявляють більш продуктивну поведінку у міжособистісному конфлікті, тому що у процесі рефлексії вони мають можливість усвідомлювати свої почуття і переживання та почуття і переживання опонента, побачити конфліктну ситуацію начебто з боку, що сприяє більш правильній оцінці власної поведінки.

Рефлексія є важливим елементом суб'єктивної сторони сприймання та переживання конфлікту і необхідним інструментом довільної регуляції поведінки юнаків у ситуації конфліктної взаємодії. Оскільки результатом рефлексії є суб'єктивна «картина» власної діяльності, то саме рефлексивні процеси і усвідомлення ситуації забезпечують оцінку та прогноз можливих варіантів дій у конфліктній ситуації. Аналіз рефлексивності і конфліктності юнаків показав, що оптимальний розвиток рефлексивних процесів сприяє конструктивної поведінці юнаків у міжособистісному конфлікті.

Список використаних джерел:

1. Григорович М. В. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка / М. В. Григорович // Молодий вчений. – 2011.– №6. Т.2. – С. 92–94.
2. Заика Е. В. Рефлексивность как компонент структуры личности старшеклассников / Е. В. Заика, А. А. Макаров // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Серія «Психологія», 2016. – Вип. №59. – С. 21–26.
3. Заика Е. В. Соотношение рефлексивности, эмоционального интеллекта и профессиональной самоидентификации у старших школьников / Е. В. Заика, В. В. Сервинский // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія», 2017. – Вип. №62. – С.48–52.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 391–396.
5. Мирошник О. Г. Рефлексивні процеси та емоційний інтелект у ранньому юнацькому віці // О. Г. Мирошник // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. – Вип. № 5.– С. 143–147.
6. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологи творчества. – М., 2003. – С. 168–192.

МІЖВІКОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Борисюк М. О.

Комунальний заклад «Полтавська загальноосвітня школа
I-III ступенів № 25 Полтавської міської ради Полтавської області»

Чернов А. А.

Комунальний заклад «Полтавська загальноосвітня школа
I-III ступенів № 25 Полтавської міської ради Полтавської області»
chernovpsychologist@ukr.net

Практика шкільного психолога потребує простих та водночас ефективних методів формуючого впливу на різні вікові групи школярів. Ідеальний метод для шкільних умов – це той метод, який не потребує багато часу, охоплює якнайбільшу групу учнів, самими школярами сприймається як звичайна частина шкільного життя. У звичайних умовах молодша школа штучно розділена з середньою, і учні майже не взаємодіють, винятки можливі лише, якщо вони перебувають у родинних зв'язках. Така ситуація призводить до того, що вікові групи спілкуються між собою, не маючи досвіду міжвікового спілкування. Але саме міжвікове спілкування може послужити каталізатором розвитку емпатії в підлітків, оскільки молодший школяр на шляху своєї адаптації до умов загальноосвітньої школи потребує посиленої уваги та емоційної підтримки, яку може надати молодшому школяреві підліток, внаслідок чого в нього сформується емпатійне ставлення до іншого. Метою запропонованого нариса є теоретичне обґрунтування міжвікової взаємодії між підлітком та молодшим школярем як важливої передумови для розвитку емпатії дитини підліткового віку.

Емпатію як психологічний феномен розглядали такі вчені: В. Бойко, О. Ваврин, Т. Гарилова, Л. Журавльова, Л. Ключек, Т. Ліппс, К. Роджерс, А. Сопіков, Н. Саджевеладзе, Т. Тітченер. Суть терміна «емпатія» полягає в співпереживанні та позараціональному пізнанні людиною внутрішнього світу іншого, емоційній чутливості та здатності людини до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, розуміння внутрішнього стану іншого [2]. Механізм емпатії полягає в децентрації. Децентрація – це механізм подолання егоцентризму особистості, що полягає в зміні погляду, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення й інтеграції з позиціями, відмінними від власних. Н. І. Сарджвеладзе виділяє такі механізми емпатії, як зараження та ідентифікацію [3]. Наголосимо на тому, що пусковим механізмом емпатії є ставлення індивіда до іншого. Тому формування емпатії в учня підліткового віку доцільно розглядати з позиції теорії ставлення. Оскільки в структуру ставлення входять три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий, що дає змогу теоретично обґрунтувати емпатійне ставлення підлітка до молодшого школяра,

то саме таку структуру ми приймаємо в розгляді за основу [4]. Взаємодія між учнем підліткового віку та молодшим школярем ґрунтується на позиціях наставництва старшого учня над молодшим, оскільки учень підліткового віку вже пройшов період адаптації до шкільних умов та має певний багаж шкільного життя. Така штучно створена соціальна ситуація взаємодії між вище названими віковими групами ставить учня підліткового віку на позицію дорослого та більш компетентного учня, якщо порівнювати життєвий досвід підлітка і молодшого школяра. Побутовою мовою підліток для молодшого школяра стає «старшим братом», така нова соціальна роль накладає на нього певну відповідальність за долю молодшого учня. Важливою особливістю підліткового віку є наявність референтних груп однолітків, висока конформність від думки членів референтної групи та підвищена тривожність внаслідок чутливості як до зовнішніх впливів, так і до внутрішніх станів. Якщо вище описане узагальнити, то виходить, що підліток відчуває певний тиск суспільства на себе який може мати як реальний так і уявний характер. Ситуація наставництва знімає цей тиск, молодший школяр сприймає підлітка як компетентну особу, що повинна йому допомогти розібратися у всіх тонкощах шкільного життя. Важливим моментом змодельованої ситуації є те, що вона може проводитися тільки в контрольованому середовищі та під наглядом педагогічного персоналу.

Взаємодія між молодшим школярем запускає вищезгадані механізми емпатії. Структура ідентифікації як механізму емпатії включає в себе проєкцію та інтроекцію. Проєкція – це наділення підлітком молодшого школяра своїми рисами. Зауважимо, що у випадку формуючого експерименту вищеназваний механізм потребує штучного стимулювання. Учня підліткового віку просять згадати свою молодшу школу, складнощі, з яким він у ній зіткнувся, як він себе відчував, уперше прийшовши до школи. Апелювання до досвіду учня підліткового віку підштовхує його до формування ментального образу молодшого школяра у своїй свідомості. Звичайно, що матеріалом для створення такого образу служить особистий досвід підлітка, тому образ виходить далекий від реальності. Наступним етапом є запуск інтроекції. Інтроекція – це пошук та зіставлення спільного зі своїми вподобаннями, переконаннями та цінностями підлітка та молодшого школяра. Відправною точкою для запуску інтроекції служила спеціально організована зустріч підлітків та молодших школярів, під час якої учні обговорювали мобільні ігри та власні уподобання щодо них, підлітки мали змогу порівняти власні інтереси з інтересами молодшого школяра. Закономірно, що під час цих зустрічей учні могли ближче познайомитись один з одним. Тематика розмови була запропонована психологом, але, звичайно, мета цих зустрічей не полягала в тому, щоб обговорити «мобільний гейменг», а основним завданням для дітей було знайти спільні вподобання.

Окремим пунктом ми виділяємо механізм емоційного зараження, розглядати та описувати який ми будемо у зв'язку з штучно створеним соціальним контекстом. Приклади впливу соціального контексту на поведінку окремо взятого індивіда описані в класичній праці з соціальної психології [1].

Так, учитель молодших класів за попередньою домовленістю з практичним психологом повідомив молодшим школярам, що сьогодні допомагати їм збирати форму для фізкультури будуть учні 6-го класу. Учням 6-го класу практичний психолог повідомив, що молодші школярі 1-шого класу потребують їхньої уваги та допомоги. Таким чином, був штучно сконструйований соціальний контекст взаємодії між віковими групами. Унаслідок нової соціальної ситуації в молодших учнів виникла зацікавленість буденною шкільною ситуацією, проявом якої ми вважаємо підвищену увагу та організованість у вчинках та діях. Учні 6-го класу відчували себе «героями», що призвело до зниження звичайного для них нігілізму у сприйнятті учбових та виховних завдань. Так ми констатували те, що відбулося взаємне зараження інтересом до виконання спільної діяльності, хоча завдання носило буденний та цілком побутовий характер.

Отже, емпатія як психологічний феномен може ефективно розвивається у взаємодії між учнями різних вікових груп. Для її ефективного формування практичному психологу необхідно створювати штучний соціальний контекст, у якому вищезазначені вікові групи будуть почувати себе комфортно. Розглянуті механізми емпатії – зараження та ідентифікація (проекція та інтроекція) – можуть бути штучно стимульовані за допомогою психологічних вправ та вище згаданому соціальному контексту. Під час організації спільної роботи в міжвікових групах важливо враховувати психологічні особливості віку учасників. Так, для підлітка важливим моментом взаємодії є те, що вона опосередковано підкреслює його вмілість та дорослість. Для молодшого школяра важливим моментом є той, що в підлітку він бачить «дорослого» друга та помічника.

Список використаних джерел:

1. Милгрем С. Эксперименты в социальной психологии / С. Милгрем. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
2. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – С. 191–193.
3. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Структурные стороны системы «личность – социальный мир» [Электронный ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Режим доступа: http://psyperm.narod.ru/K4_3.htm.
4. Чернов А. Генези трьохкомпонентної структури ставлень від народження до молодшого шкільного віку / А. Чернов // Науковий вісник Херсонського державного університету – № 5. – Херсон. – 2017. – С. 125–131.

ПСИХОТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Булик В. В.

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

На сьогодні найбільш релевантним напрямом розвитку освіти в цілому є дистанційна освіта. В сьогоднішньому онлайн-просторі вона дає можливість перетинати кордони, здійснювати пошук такої системи, що якнайбільше відповідає б вимогам суб'єкта навчання. Але психологічні і соціально-психологічні умови дистанційної освіти, тобто те, яким чином вона впливає на здобуття людиною певних знань, цінностей і навичок, які наслідки має для особистості, досліджено мало, і, тим паче, мало уваги приділяється адаптації споживача цих послуг.

Активне дослідження освітнього простору як умови становлення й розвитку особистості (Н. Бастун, Л. Велитченко, М. Виленський, В. Гинецінський, В. Давидов, О. Данилюк, С. Максименко, В. Марача, Ю. Машбіц, О. Мещерякова, В. Панов, В. Слободчиков, В. Тузлукова, Т. Ткач, І. Шендрик, І. Шалаєв та ін.) дає змогу стверджувати, що він характеризується швидкими темпами інтеграції у глобальний інформаційний простір. Інформація стає одним із основних джерел здобуття освіти в сучасному суспільстві, і саме обмін нею є основою освітньої взаємодії (С. Братченко, І. Зимня, Є. Коротаєва, М. Шевандрін) між суб'єктами освітнього процесу, умовою розвитку, збереження або руйнації особистості (О. Коренева, Є. Коротаєва, М. Шевандрін та ін.)

Мета статті полягає в окресленні психотренінгових методів підтримки психологічного благополуччя студентської молоді в умовах дистанційного навчання.

Дистанційна освіта сьогодні активно поширюється як специфічна форма інформаційно-освітнього простору. За нормативними документами, що стосуються її організації, вона визначається як індивідуалізований процес передання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, що створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Сучасні можливості технічного оснащення вищих навчальних закладів надають додатковий простір для вдосконалення освітнього процесу. Так, студенти мають доступ до великого обсягу інформації і за допомогою нових методів можуть здійснювати її швидку обробку. До того ж можливість

впровадження та активного використання дистанційних технологій в освіті дає змогу мобілізувати освітній простір дистанційної освіти, що сприяє стиранню національних кордонів у міжнародному освітньому просторі. Така ситуація активізує освоєння нових технологій, розширення професійних зв'язків та вдосконалення методичних розробок, переорієнтацію взаємодії зі студентами [1].

Перехід у нову інформаційну площину вимагає нових вимог до якості пропонованих навчальних матеріалів. Кардинально відмінним від традиційної моделі навчання є зростання ролі студента в навчальному процесі, що потребує його підтримки психолого-педагогічними засобами. Така ситуація вимагає збільшення уваги до взаємодії викладача та студента, де як обов'язковий передбачається зворотній зв'язок з кожним студентом та взагалі активна взаємодія зі студентами з навчальних питань [3].

Дистанційна освіта надає широкі можливості й для студента як суб'єкта освітнього простору. По-перше, це самостійна постановка освітніх цілей, вибір напрямів, форм і темпів навчання в різних освітніх сферах; по-друге, це збільшення обсягу доступної інформації, реалізованість доступу до світових культурних та наукових ресурсів і здобутків; по-третє, це необмежена можливість спілкування між усіма суб'єктами навчання, незалежно від їх територіального розташування [1].

Технології дистанційної освіти передбачають певну специфіку взаємодії між студентом і викладачем. Серед найбільш популярних на сьогодні технологій можна назвати кейс-технології, ТВ-технології, мережеві технології [3].

Більшість дослідників відзначають певне різноманіття принципів побудови, організації та реалізації дистанційного навчання [2], а саме: адаптивності; активного зворотного зв'язку; вибору змісту освіти; технологічності; гнучкості; мобільності; гуманістичності; динамічності; захисту інформації; інтерактивності; комп'ютеризації; модульності; навчання без перешкод; неантагоністичності існуючим формам освіти; паралельності; педагогічної доцільності; пріоритетності; науковості навчання; відповідності пізнавальним потребам суб'єкта, що навчається; вибору отримуваної інформації; систематичності й послідовності; доступності; врахування індивідуальних особливостей суб'єкта, що навчається; віртуалізації освіти; пріоритету діяльнісних критеріїв оцінювання; продуктивності.

Цим вимогам, на нашу думку, відповідає метод позитивної психотерапії, який започаткований німецьким вченим Н. Пезешкіаном. Назва методу походить від лат. *positum*, що означає «даний», «фактичний», «дійсний», «той, що є насправді». Мета позитивної психотерапії – реструктуризація особистості, яка спрямована на відновлення гармонії. Розуміння природи і динаміки розвитку конфлікту в позитивній психотерапії базується на теорії особистості, для опису якої використовують три моделі: балансу, актуальних здібностей, ідентифікації [4].

Для вирішення актуального, базового або ключового конфліктів у позитивній психотерапії використовується 5-крокова модель психотерапії, яка ґрунтується на принципах надії, гармонії і динаміки. П'ять кроків (стадій) – є стратегією, у рамках якої співвідносяться основні положення терапії та самодопомоги [5].

1. *Стадія спостереження та дистанціювання.* Головне завдання цієї стадії консультування – зменшення інтенсивності болю і страждань, які привели клієнта до психолога. Відбувається пошук дистанції, з якої клієнт буде здатен побачити ситуацію в цілому.

2. *Стадія інвентаризації.* Психолог-консультант допомагає з'ясувати які актуальні здібності, на думку клієнта, задіяні у конфлікті, які з них недостатньо сформовані, які гіпертрофовані, відмінність в розвитку яких здібностей наносить мікротравми.

3. *Стадія ситуативного схвалення.* Ситуативне схвалення – це, передусім спроба переставити акцент з проблеми на ресурси клієнта.

4. *Стадія вербалізації.* Тільки після того, як пройдено усі три етапи (дистанціювання, інвентаризація, ситуативне схвалення) – обговорюється конфлікт. Завдяки такому алгоритму у позитивній психотерапії неусвідомлені конфлікти конкретизуються.

5. *Стадія розширення цілей.* Заохочуваний психологом, клієнт ставить перед собою нові цілі, вчиться розвивати в собі недостатньо сформовані здібності, розвиває недомінантні сфери переробки конфліктів, прагне стати психотерапевтом для себе і соціального оточення. Позитивна психотерапія як самостійний метод налічує у своєму арсеналі низку технік психологічної допомоги. Такими інструментами, що знаходять своє застосування на етапах вищерозглянутої п'ятикрокової моделі, є позитивна реінтерпретація, крос-культурний підхід і техніка метафори.

Очевидно, що для розвитку саморегуляції студентів у навчальній діяльності необхідні певні освітні умови, які як відносяться до психологічного благополуччя, так і обумовлюють його у процесі навчання. Логічно припустити, що вміння саморегуляції в більшій мірі обумовлюють досягнення студентів, процес їхньої реакції на екзистенційні виклики, сприяють розвитку саморегуляції, а також можуть бути й необхідною передумовою цього розвитку. Змістовний аналіз підтверджує результати кореляційного аналізу. Як показують результати, саме особистісні характеристики саморегуляції і є найбільш пов'язаними з психологічним благополуччям студентів у навчанні. Таким чином можемо стверджувати, що для підвищення психологічного благополуччя шляхом розвитку системи саморегуляції навчання найбільш доцільними видається побудова активної життєвої позиції студентів, своєї відповідальності, вміння студентів коректувати свої дії відповідно до обставин та керувати власною мотиваційною навчальною сферою [3].

Оскільки кількість підходів до визначення психологічних аспектів організації, запровадження та функціонування дистанційної освіти є незначною, то відкриває цікаві напрями подальших досліджень психологічного

забезпечення такого освітнього процесу в сучасному інформаційно-освітньому просторі [2].

Отже, головне призначення позитивної психотерапії – це турбота про фізичний, психічний, соціальний і духовний потенціал особистості. Метою консультативного процесу є розвиток усвідомлених і неусвідомлених людиною здібностей, гармонізація її повсякденного життя. Зазначений метод дає можливість відновити доступ до ресурсів і здібностей людини. Позитивна психотерапія не обмежується пропозицією нового методу: вона намагається запропонувати модель, у якій співпрацюють різні психотерапевтичні напрями, використовуються елементи багатьох психологічних шкіл і течій. У методі позитивної психотерапії інтегруються знання, які, на нашу думку, сприятимуть самопізнанню та усвідомленню специфіки своєї індивідуальності. Позитивна психотерапія як самостійний метод, налічує у своєму арсеналі низку технік психологічної допомоги, застосування яких є високоефективним у збереженні психічного здоров'я особистості.

Список використаних джерел:

1. Агапонов С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов, З. О. Джалиашвили, Д. Л. Кречман и др. – СПб. : ВHV-Санкт-Петербург, 2003. – 336 с.
2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України / В. Ю. Биков // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології : монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. – К. : Атіка, 2005. – С. 77–140.
3. Блага О. В. Інформаційні технології як невід'ємна складова новітнього освітнього процесу // Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – 2007. – № 2. – С. 45–52.
4. Мазур В. М. Дистанційні освітні технології в підготовці психологів / В. М. Мазур // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2009. – Том 7. – Вип. 20. Частина 2. – С. 5–7.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / пер. с нем. 2-е изд. / Н. Пезешкиан. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
6. Слабинский В. Ю. Основы психотерапии : практическое руководство / В. Ю. Слабинский. – СПб : Наука и Техника, 2008. – 464 с.

ЗВ'ЯЗОК УСВІДОМЛЕНОЇ ПРОЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ З ЇЇ РІВНЕМ ВЗАЄМОДІЇ З ПРИРОДОЮ

Васіна М. О.

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

У сучасному світі вже мабуть не знайдеться людини, яка не чула про глобальні проблеми навколишнього середовища, еко-звички чи екологічний спосіб життя. Проте, у світовому суспільстві дедалі більше спостерігається використання даної тематики в комерційних цілях задля поширення екологічної продукції та образу екологічно-свідомої людини. З одного боку, це підвищує популярність важливої світової проблеми, з іншого – не створює глибокого усвідомлення цієї проблеми. Актуальність обраної теми продиктована сучасними реаліями та відкритим питанням про формування екопсихологічної компетентності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування зв'язку усвідомленої проєкологічної поведінки особистості з рівнем її взаємодії з природою.

Проблему екологічно свідомої поведінки розкрито у наукових працях таких вітчизняні та зарубіжні вчених, як-то: О. Грезе, Ю. Швалб, І. Волеваха, С. Дерябо, В. Ясвин, Д. Дубініна, I. Alcock, M. White, S. Pahl, R. Duarte-Davidson та L. Fleming та інші.

Основна думка дослідження полягає у тому, що чим більше людина має можливість взаємодіяти з природою, тим більш усвідомленою стає її поведінка та екологічні звички. Під усвідомленням мається на увазі не тільки знання статистичних даних про вплив пластику, CO₂ та масового споживання, а й відчуття на власному досвіді наскільки людські звички можуть впливати на стан навколишнього середовища, біорізноманіття.

Дослідження було проведено доктором філософії Кетрін Тьорнер, Університет Орхуса, Данія. Вибірка складається з 33 молодих людей віком від 18 до 35, з них 15 хлопців і 18 дівчат. Досліджувані були представниками 5 різних країн: Данії, Японії, Німеччини, України та Словаччини. Тривалість участі – 4 місяці. Дослідження було спрямоване на вивчення екологічної психології, сталого способу життя та практичних екологічних звичок (сортування сміття, зміни харчової поведінки, зниження використання пластику тощо). Це дослідження не є опублікованим автором, тому нами воно буде описане зі сторони учасника, де головним методом буде спостереження. Протягом 4 місяців учасники інтернаціональної навчальної групи мали можливість займатися збиральництвом диких рослин та плодів скандинавського лісу, міських парків та узбережжя; навчалися використовувати знайдене в їжу, знижувати споживання (будь-які предмети обігу) до необхідної для життєдіяльності кількості. Такий спосіб життя також супроводжувався теоретичною складовою, що забезпечило цілісний підхід у вивченні. Протягом дослідження вдалося спостерігати

внутрішні зміни учасників, що фіксувалися ними під час рефлексивних груп та усного опитування. Наприкінці навчання більшість студентів зауважило про наявність внутрішніх змін у сприйнятті навколишнього середовища, а також причинно-наслідкових зв'язків між власною поведінкою та глобальними екологічними змінами. Даний досвід можна вважати основою для головної думки цих тез. А саме, що через безпосередню взаємодію з природою, зростає схильність до усвідомленої проєкологічної поведінки, а отже й набувається проєкологічна компетентність.

Завдяки аналізу низки найактуальніших зарубіжних наукових публікацій авторів I. Alcock, M. White, S. Pahl, R. Duarte-Davidson та L. Fleming [1; 2; 3] було знайдено статистичне підтвердження вищевказаної думки про зв'язок взаємодії з природою та схильність до про-екологічної поведінки. Наприклад, дослідження університету Ексетер (Великобританія) показало, що респонденти, які частіше відвідують рекреаційні зони відпочинку та високо усвідомлюють (розуміють) природу, більш схильні до проєкологічної поведінки. Цікаво, що досліджувані, які мешкають в більш зелених районах (або з природними водоймами) є також більш схильними до проєкологічної поведінки. Виходячи з цього можна стверджувати, що взаємодія з природою навіть у пасивній формі (проживання у зеленому районі) впливає на формування екологічної поведінки. Автори дослідження також зазначають, що статистично значимих розбіжностей між віковими та статевими групами не було зафіксовано. Спираючись на такі дані можна вважати, що взаємодія з природою є одним з ключових елементів, що сприяють формуванню екопсихологічної компетентності.

Беручи до уваги отримані дані спостереження, а також враховуючи статистичні дані описані вище, маємо змогу виділити один з елементів формування екопсихологічної компетентності, а саме – взаємодія з природою. Доречно було б також розмежовувати останній на два під елементи: активна взаємодія та пасивна (можливість бути оточеним природою). Це суттєво доповнює поняття екологічної компетентності та буде враховано при подальшому експериментальному дослідженні формування проєкологічної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Alcock I. et al. Associations between pro-environmental behaviour and neighbourhood nature, nature visit frequency and nature appreciation: Evidence from a nationally representative survey in England / I. Alcock, M. White, S. Pahl, R. Duarte-Davidson and L. Fleming / *Environment International*. – Vol. 136. – 2020.
2. Evans et al. Childhood origins of young adult environmental behavior / G.W. Evans, S. Otto, F.G. Kaiser / *Psychol. Sci.*, 29, – 2018, pp. 679–687.
3. Guéguen N. «Green Altruism»: Short immersion in natural green environments and helping behavior / N. Guéguen, J. Stefan / *Environ. Behavior*, 48. – 2016. PP. 324–342.

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ

Галушко Л. Я.

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)
Halushkolyubov@gmail.com

Розуміння каузальних залежностей, виникнення напруги у суб'єкта, виявлення прихованих рівнів функціонування психічного, каталізованого латентно-заданою мотивацією, нівелювання особистісних проблем є основоположними питаннями сучасної психологічної науки. Дослідження ключових детермінантів глибокого пізнання, зокрема, мотиваційних та їх взаємозв'язків сприятимуть прискоренню тих темпів, що забезпечать прогресивний характер змін у зниженні деструктивних утворень психіки людини.

Мета статті – розкрити зміст мотиваційних детермінант глибокого пізнання в контексті психологічних захистів.

Метод активного соціально-психологічного пізнання, розроблений та впроваджений академіком АПН України Т. С. Яценко, реалізується на методологічних засадах психодинамічної парадигми. Глибоко-психологічне пізнання уможливорює вивчення особистісних проблем суб'єкта, які впливають на його поведінку. Психіка конкретної людини, в її індивідуалізованій цілісності, є об'єктом пізнання в АСПП. Дослідження суперечливої єдності психіки, її свідомих і несвідомих виявах, представлених в емоційній та когнітивній формах, забезпечується різними символічно-предметними та метафорично-архетипними засобами, які підпорядковані законам «позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні її розвитку» (Т. Яценко). Діагностико-корекційний робота передбачає контекстність і опосередкованість ведення процесу, логічну послідовність у використанні методик пізнання. Особлива функція у психокорекційному процесі відводиться діалогічній взаємодії психолога з респондентом, яка вибудовується на основі інтерпретаційного психоаналізу поведінкового матеріалу протагоніста.

У психодинамічній парадигмі бар'єри на шляху до мотиваційно-глибокого пізнання створюють психологічні захисти. Категорія «захист» розглядається як системно-диспозиційне утворення [2]. Психологічний захист має коріння з дитинства і в подальшому потребує розвантаження Я від напруги [3; 4, с. 63]. У працях А. Фрейд зосереджено увагу на розвитку захистів у підлітковому віці та їх енергетичному зміцненні [2; 3]. Осмислення проблеми психологічного захисту та сутнісне її розуміння не вичерпується виділенням

окремих механізмів (раціоналізація, проекція, ідентифікація, витіснення, заміщення), введених З. Фрейдом. У тлумаченні захисної системи суб'єкта Т. С. Яценко виявлено такі форми захисту: *базальні* (особистісні) та *периферійні* (ситуативні), які асимілюють указані вище механізми. Базальні захисти сформовані на основі абстрагування від конкретики ситуативного досвіду та латентного узагальнення слідових ефектів і фіксацій завдяки позадосвідному, спрямованість якого виявляється у провідних тенденціях через спонтанну активність суб'єкта. У праці Т. С. Яценко «Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми» виділяється, що «провідна мотивація пов'язана з базальним психологічним захистом, який може бути пізнаним і представленим свідомості не прямолінійно, а лише контекстно, опосередковано в процесі поздовжнього аналізу спонтанної поведінки» [4, с. 62]. Такий підхід до розуміння базальної мотивації персоніфікує мотиваційний потенціал архаїчного спадку, що інтегрується із смислами, за якими стоять інформаційні еквіваленти. Необхідно виділити, що мотив, у глибинному пізнанні співвідноситься зі смислами. Саме вони є мотиваційно-латентною зв'язуючою у глибинному пізнанні. Архаїчний спадок не є емотивно пасивним. Він причетний до наявності слідів та фіксацій, які впливають на емоційні стани людини, синтезованих в архаїзмах: комплекс Едіпа, вина, жертвоприношення тощо [4, с. 38]. Такі знання про злиття архаїчної спадщини з індивідуальним досвідом суб'єкта зумовлюють специфіку глибинного дослідження і уможливають усвідомлення та розуміння першопричини набуття змістовних утворень дисфункцій психіки [1, с. 47]. Це один із аспектів, що розкриває зміст внутрішньої заданості активності і поглиблює знання на неусвідомлювані детермінанти, які синтезуються з онтологічними надбаннями суб'єкта.

У процесі розкриття змісту мотиваційно-глибинного пізнання базальна форма захистів може заявляти про себе лише через периферійні захисти, ті ж із-при необхідності підживлення повинні рахуватися із ними. Ситуативна форма захисту має соціально-адаптаційну мету, доступна спостереженню й частковому (неповному) усвідомленню суб'єктом [1, с. 32]. Розуміння системи психологічних захистів є важливим у мотиваційно-глибинному психокорекційному процесі. Мотиваційна пріоритетність в активності суб'єкта задає пізнання вектору енергетичної спрямованості психіки. Домінування енергетичної сили інфальтильних інтересів задано «базальним захистом». Здійснюючи аналіз мотиваційних детермінант глибинного пізнання необхідно виділити, що психологічний захист має певні структурно організовані рівні, зокрема когнітивний, емотивний, поведінковий, які задають вектор пізнання [4, с. 61]. *Когнітивний* – пов'язаний із автоматизованими формами психологічного захисту зі сферою свідомості, де пізнання несвідомого незмінно стосується базального захисту, який використовує найменші можливості для замаскованої реалізації у поведінці. Така невизначеність активізує вищеназвані механізми, які причетні до формування базально-глибинних цінностей. Зміст енергетичного потенціалу системи психологічних захистів потребує знання

мотивів, зокрема, провідного мотиву, пізнання якого ускладнює феномен «хибного кола», що породжується захистами [1, с. 63]. Глибинне пізнання латентно коректується пріоритетністю мотиваційно-енергетичних детермінант, що зумовлюють спонтанну активність респондента. *Поведінковий рівень* психологічних захистів зорієнтований на повторювані та незмінні форми поведінки. Завдяки яким показники спонтанно-поведінкового матеріалу суб'єкта уможливають простеження об'єктивної сфери несвідомого, логіка функціонування якої є асиметричною [4, с. 63].

Отже, розкриваючи зміст мотиваційних детермінант в контексті психологічних захистів необхідно виділити, що метод АСПП – це мотиваційно-глибинний процес, значимою передумовою якого є спонтанність та мимовільна поведінка суб'єкта. Суб'єктивізм, сформований у людини системою психологічних захистів, задає відступи від реальності. Тому ініціаторами детермінованої та спонтанної активності людини у психокорекційному процесі є пізнання глибинних чинників, виявлення котрих здійснюється завдяки вільному вибору суб'єктом того допоміжного засобу для самопрезентації, який незмінно буде заданий внутрішньою мотивацією. Вона є провідною та пов'язана з базальним психологічним захистом. Виявлення інфантильно-базальних джерел дисфункцій психіки здійснюється контекстно, опосередковано в процесі поздовжнього аналізу спонтанної поведінки. Завдяки глибинному пізнанню невияшене, незрозуміле має можливість перейти в усвідомлюване через трансформацію його прихованого мотиваційного смислу.

Перспективи подальших пошуків полягають у дослідженні мотиваційно-смислових аспектів глибинного пізнання психіки в її цілісності.

Список використаних джерел:

1. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко : колективна монографія / за заг. ред. акад. Т. С. Яценко. – Дніпро : Інновація, 2019. – 350 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – Москва, 1983. – 840 с.
3. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. – Харків, 2015. – 480 с.
4. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми / Т. С. Яценко. – Дніпро: Інновація, 2019. – 283 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

Ганчо А. Д.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
anastasiya5gancho@gmail.com

Основою регулювання поведінки в суспільстві є соціальні норми, які фіксують в собі існуючу систему цінностей соціуму. Зміни, що відбуваються в даний час у всіх сферах сучасного українського суспільства, підривають сформовані основи життя, порушують рівновагу всієї системи в цілому. Найбільший вплив, і, перш за все негативний, вони роблять на розвиток культури, духовного життя. Ціннісно-нормативна невизначеність, характерна для сучасного українського суспільства, актуалізує проблему вивчення девіантності в його середовищі. У найбільш складному положенні у перехідні періоди розвитку суспільства виявляється молодь, система світогляду якої знаходиться в процесі становлення, а не оформилася поки ще у системі цінностей суспільства, що трансформується, та соціуму і не може надати необхідні орієнтири поведінки. Студентство в даному контексті становить особливий інтерес в силу свого положення у соціумі як потенційно найбільш значуща рушійна сила соціокультурних змін. З одного боку, будучи найбільш динамічною, сприйнятливою частиною молоді, студентство швидко реагує на будь-які зміни, що відбуваються у суспільстві. У зв'язку з цим по моральному стану даної соціальної групи можна судити про стан молоді і суспільства у цілому. Останні соціологічні дослідження і дані офіційної медичної статистики показують, що вживання алкоголю досить широко поширене в молодіжному середовищі. З тією або іншою частотою споживають алкогольні напої, згідно особистим зізнанням, близько 82% людей у віці 12-22 років [1]. Одночасно у числі факторів, що формують патерни девіантної поведінки в студентському середовищі, дослідники називають: загальносоціальні проблеми сучасного українського суспільства; ціннісні орієнтації студентів; універсальний превентивний фактор – професійна діяльність.

Тому метою роботи є визначити основні види та чинники девіантної поведінки українських студентів.

Специфіка студентства як особливої соціально-демографічної групи актуалізує проблему вивчення девіантності в його середовищі на двох рівнях: суспільства в цілому, та соціального інституту, зокрема ВУЗу.

Перший рівень включає в себе загальні девіації: зловживання алкоголем, наркоманію, правопорушення, проституцію, суїцид та ін. Характерні для соціуму в цілому, вони найбільш небезпечні, коли мова йде про студентську молодь. Це пов'язано, по-перше, з особливим соціальним статусом студентства, яке є інтелектуальною основою суспільства і багато в чому визначає його майбутнє. По-друге, тісна взаємодія студентів один з одним сприяє швидкому поширенню різних відхилень серед даної соціальної групи.

Другий рівень девіантності студентства включає в себе відхилення від формальних норм, прийнятих у вузі: порушення дисципліни, несвоєчасна підготовка навчального матеріалу, платний спосіб здачі сесій, пропуски занять без поважної причини, використання шпаргалок на іспитах, і т.д. Ці відхилення пов'язані з навчальним процесом і характерні тільки для студентства, у зв'язку з чим їх можна охарактеризувати як специфічні девіації. У поясненні причин їх виникнення лідирує думка про роль мотивації отримання вищої освіти [2].

Якщо загальні девіації студентства в тій чи іншій мірі аналізуються соціологами, то специфічні девіації розглядаються лише епізодично у рамках конкретно-соціологічних досліджень молоді. Між тим, навіть незначні відхилення від норм, прийнятих у вузі, можуть передувати делинквентної поведінці, а тому заслуговують такої ж пильної уваги, як і відхилення від загальноприйнятих норм. Такий зв'язок загальних і специфічних девіацій свідчить про одне джерело походження, у зв'язку з чим доцільно вивчати їх в єдності [3].

Особливості поведінки студентської молоді, в тому числі ті, що відхиляються від норми, визначаються впливом наступних чинників: віком; транзитивністю; соціокультурним середовищем існування; специфікою студентського колективу.

Транзитивність студентства виражається в його проміжному положенні між пасивним об'єктом турботи держави і активним учасником соціальної дії. «Проміжність» становища студентської молоді створює передумови для девіантності в її середовищі у зв'язку з тим, що, виступаючи в якості об'єкта опіки держави, студенти разом з тим вже відчують якусь незалежність і намагаються її реалізувати в різних вчинках, не відчуючи при цьому відповідальності за них. Поєднання незалежності і безвідповідальності породжує поведінку, що відхиляється [4].

Соціокультурне середовище існування студентства багато в чому визначається особливостями взаємодії студентів з іншими групами в системі освіти. На поведінку студентства (у тому числі і девіантну) можуть впливати особливості його структури. З точки зору структури студентство можна розділити на гуманітарне і технічне, бюджетне і контрактне. Передбачається, що для всіх цих груп будуть характерні різні установки, життєві пріоритети, поведінка. Відповідно, ступінь поширеності соціокультурних девіацій, а також їх види будуть різними для цих груп. Важливим соціокультурним чинником, що детермінує поведінку студентів, виступає їх місце проживання. У даному контексті поведінка міської молоді буде істотно відрізнятися від поведінки молодих людей, які приїхали з сільської місцевості.

Ціннісні орієнтації можуть зміцнювати, провокувати ситуацію, антигромадську установку особистості, гальмувати асоціальні потреби, тим самим, перешкоджаючи виникненню девіантної поведінки, або ж виступати в якості самостійного мотиву останньої.

В умовах соціальних перетворень відбувається трансформація суспільної свідомості, яка виражається в тому, що на тлі колишніх уявлень виникають нові. У результаті змінюються уподобання, погляди на ті чи інші явища. При

цьому утверджені у свідомості суспільні цінності та норми залишаються як і раніше актуальними для окремих індивідів і соціальних груп, в той час як для інших вони витісняються на другий план, поступаючись місцем більш значущим в даний момент часу. У зв'язку з цим відстежувати зміни в ціннісній системі суспільства або окремих соціальних груп доцільно, спираючись на цінності, властиві більшості населення або групи. Найчастіше зміни в ціннісній системі провокують зростання девіантних цінностей, які в стабільному суспільстві притаманне незначної частини населення і не мають можливості розповсюджуватися, так як стримуються громадською думкою. У даному контексті переоцінку цінностей можна розглядати як пристосування до нових умов за допомогою корекції поглядів, ціннісної орієнтації, норм поведінки. Це пристосування часто призводить до того, що різні негативні явища (безпринципність, продажність тощо) все частіше сприймаються у повсякденному стані не як аномалія, а як цілком нормальний варіант взаємин [3, 4]. Численні соціологічні дослідження у великих містах і провінції фіксують зміни в ціннісній системі сучасного студентства [5, 6]. У цілому ж в даний час спостерігається тенденція до переорієнтації з громадських проблем на особистісні. Студенти, як і молодь у цілому, орієнтується, перш за все, на власні інтереси, повністю поділяючи психологію індивідуалізму. Більшість з них прагне до заможного життя, під яким має на увазі можливість існувати, ні в чому собі не відмовляючи. Серед «нових» інструментальних цінностей сучасного студентства часто на перший план виходить індивідуалістична утилітарна свідомість західного типу, яка породжує прагматично-утилітарне ставлення до соціальних норм. Вираженням прагматично-утилітарної свідомості є ставлення до цінностей як до засобів досягнення визначених цілей. У зв'язку з цим відзначається тенденція до «перетворення» освіти на спосіб одержання диплома, високооплачуваної роботи або відстрочки від армії, - тобто в термінальну цінність, що багато в чому сприяє розвитку специфічних девіацій. Трансформація цінностей студентства у даних напрямках є наслідком загальної переоцінки цінностей, яка відображає реальні зміни в українському суспільстві.

Таким чином, методи і засоби соціального контролю повинні бути адекватні конкретним видам девіантної поведінки. Основним засобом соціального контролю повинно стати задоволення різних потреб та інтересів осіб, схильних до «ненормального» поведінці. Так, наукове, технічне та інші види творчості в студентському середовищі можуть служити серйозною альтернативою різним формам протиправного, і аморальної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Максименко С. Д., Філоненко М. М. Педагогіка вищої медичної освіти: Підручник. – Київ: Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
2. Шереги Ф. Е., Ареф'єв О. Л., Вострокнутов Н. В., Зайцев С. Б., Нікіфоров Б. А. Девіація підлітків та молоді: алкоголізація, наркотизація, проституція. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2001. – 48 с.

3. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток : Навчальний посібник із психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів. – 2-е вид., доп. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 272 с.
4. Тітов І. Г. Делінквентний підліток, або 20 років по тому // Психологія і особистість. 2016. № 2(10) частина 1. С. 254–257.
5. Крапивко Е. Н. Социокультурные девиации современной молодежи в контексте дезинтеграции общества // Общество и личность: интеграция, партнерство, социальная защита : Материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2004. – С.111–113.
6. Туркиашвили Ш. А., Горозия В. Е. Понятие аномии и попытки его модификации // Человек: соотношение национального и общечеловеческого : Сб. материалов международного симпозиума (г. Зугдиди, Грузия, 19-20 мая 2004 г.) Выпуск 2 [Под ред. В. В. Парцвания]. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 251–255.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Гончарова Н. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
goncharova.poltava@gmail.com

У контексті сучасної соціально-економічної ситуації актуальними для психологічної науки стають проблеми, пов'язані з побудовою й розвитком кар'єри, оскільки саме даний процес дає можливість людині реалізувати свої здібності, можливості та потреби. Особливий інтерес в даній сфері складають задачі опису, пояснення й прогнозу вибору професії, розвитку кар'єри, особливостей її побудови.

Актуальною перспективою самореалізації особистості, її професійного формування є розвиток кар'єрних нахилів. Особливо це важливо для студентської молоді. Кар'єрні орієнтації постають як більш конкретизована стратегія самореалізації молоді людини. У зв'язку з цим важливим напрямком професійної підготовки студентів є їх підготовка до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Одним із важливих чинників здійснення такої підготовки виступає формування у студентів готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає етап професійного навчання, на якому від майбутнього фахівця вимагається вміння розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення.

Студентство, як окрема група, є складовою частиною молоді, яка характеризується особливими умовами життя, побуту, праці, суспільною поведінкою, психологічними особливостями, ціннісними орієнтаціями. Сучасні тенденції у дослідженні студентського періоду життя особистості є складною проблемою нашого сьогодення [1].

Ця складність обумовлена перш за все соціальними чинниками, які вводять у визначення даної категорії певну двозначність. Студентство розглядається як соціальна структура, що засвідчує самостійне самовизначення особистості в обранні життєвої перспективи, та водночас, перед особистістю постають соціальні правила, вимоги і норми, які детермінуються як з боку мікросередовища (найближчого значимого оточення), так і макросередовищем (правила і обов'язки студента в системі вищого навчального закладу) [2].

Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем кар'єрних орієнтацій фахівця (серед українських та російських вчених – О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, М. С. Лукашевич,

О. П. Щотка та ін.; О. С. Бажин, Н. А. Ісаєва, Л. А. Кудринська, Є. О. Могільовкин, А. М. Шевелева; серед зарубіжних вчених – Дж. Гордон, Л. Джуелл, Р. Елліс, Д. Т. Халл, Е. Х. Шейн та ін.). Професійну кар'єру в сучасному розумінні визначають як форму реалізації професійного потенціалу, планування професійної кар'єри розглядають як динамічну характеристику процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері.

Метою є теоретичне дослідження ціннісно-мотиваційних аспектів кар'єрного зростання майбутніх психологів на етапі їх професійної підготовки.

Психологія оптимального кар'єрного проектування майбутніх психологів як детермінанти їх професійної підготовки забезпечується такими завданнями як: формуванням уявлення у осіб, які обирають професію про об'єктивні та суб'єктивні чинники майбутньої діяльності; усвідомленням студентом власних психологічних особливостей та узгодженість їх із вимогами професійної діяльності; використанням адекватних способів проектування успішності оволодіння професійною діяльністю.

Період навчання у вищому навчальному закладі – це етап життєвого циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, корегування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою проектування кар'єри. Тому молодій людині необхідно саме під час навчання у виші визначити власні пріоритети [5].

Розвиток сучасного фахівця полягає у самореалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Проектування кар'єри в динамічних соціально-економічних умовах є однією із ключових умов професійного та життєвого успіху людини.

Виходячи із характеристики етапу професійного шляху за Д. Сьюпером, на момент навчання у виші юнаки та дівчата намагаються визначитися у власних потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. На основі самоаналізу студенти розглядають можливі варіанти професійної кар'єри. До кінця цього етапу майбутні фахівці підбирають професію, яка найбільше підходить, і починають у ній реалізовуватися [4].

Новий погляд на специфіку розвитку кар'єри майбутніх психологів на етапі їх професійної підготовки полягає у відношенні до неї як до динамічного проходження певних кар'єрних циклів, кожний з яких складається із міні-стадій професійного розвитку і супроводжується постійним процесом навчання.

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному [3].

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає

замислюватися про те, чого вона бажає і чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1; 4].

Визначення професійного навчання стартовим етапом розвитку професійної кар'єри вимагає створення певних психологічних умов, які б супроводжували процес становлення кар'єри майбутнього психолога.

Таким чином, розвиток здатності до проектування кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

Отже, формування кар'єрних орієнтацій студентів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою показників (специфіка професійної самооцінки, смисложиттєві орієнтації, особистісне самовідношення), серед яких пріоритетне значення має самореалізація особистості у професійній діяльності.

Структура кар'єрного зростання майбутніх психологів є складним багатоаспектним утворенням і зумовлюється єдністю зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До перших належать умови життя майбутнього фахівця (соціальні, економічні, просторові тощо характеристики). Другими є особливості суб'єктів кар'єрного проектування (відношення до професії, усвідомлення її значимості). До таких особливостей належать їхні психофізичні, психосоціальні та когнітивні властивості.

Майбутні психологи ще у період навчання мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваним на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як гнучкість, готовність до змін, вміння швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність професійно реалізувати себе в сучасних умовах.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх психологів у процесі професійної підготовки є їх спрямованість на створення можливостей та умов формування й розвитку кар'єрної готовності у межах обраної спеціальності; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню. Проте особливості кар'єрного проектування у процесі професійної підготовки майбутніх психологів вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку студентів та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу навчання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Богдан Н. Н., Могилевкин Е. А. Технология карьеры : учеб. пособие / Н. Н. Богдан, Е. А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Максименко С. Д., Щербак Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя : Навч. посібник / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
4. Моргун В. Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности : Аннотированный библиографический показатель с 1984 по 1988 год / В. Ф. Моргун. – Полтава, 1989. – 56 с.
5. Рибалка В. В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників : Методичні рекомендації / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.

ДЕСТРУКТИВНА МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР РУЙНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Дзюба Т. М.

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

Негативний вплив факторів професійного середовища на продуктивність діяльності педагогів зумовлює проблему демотивації працівників, яка вимагає критичного аналізу й системного вивчення саме в умовах реалій і специфіки педагогічної діяльності. Водночас, проблема зниження (втрати) мотивації до педагогічної діяльності все ще залишається поза увагою серйозних наукових досліджень. Актуальність цієї теми зумовлена передусім тим, що фактори, які демотивують педагогічну діяльність, не лише позначаються на продуктивності професійної діяльності самого педагога, а прямо й опосередковано впливають на учнів, зумовлюючи незворотні деформації в їхньому особистісному розвитку. Метою дослідження є виявлення причин і ознак деструктивної мотивації в освітніх організаціях як умови, що знижує продуктивність праці і, за певних обставин, може ставати загрозою для професійного здоров'я педагогічних працівників.

Деструктивна мотивація – це «процес взаємодії працівника і оточуючого його середовища, у результаті чого людська енергія перетворюється в певну поведінку, яка суперечить цілям, цінностям і планам організації» [1]. Основу деструктивної мотивації в освітніх організаціях складають конфлікт інтересів педагога і організації, високі показники емоційного вигорання, відсутність стійкої рівноваги між навантаженням і надмірними витратами внутрішньої енергії працівника. Наслідками деструктивної мотивації стають зниження продуктивності праці, погіршення якості виконання професійної діяльності, наявність негативних і цинічних висловлювань про колег або керівника. На думку Т. Кузнецової, демотивація – це не відсутність мотивації, а відсутність прагнення до конкретної діяльності в конкретній організації під час виконання конкретного завдання [2].

Динаміка *деструктивної мотивації вчителя* проходить такі *етапи*:

1) *легкий стрес*, втрата інтересу до професійної діяльності, розгубленість і здивування. Основна мета етапу: пошук відповідності/невідповідності між власною системою професійних переконань і прагнень та реальною професійною ситуацією;

2) *ігнорування професійної діяльності*, що провокує виникнення явного невдоволення змістом професійної діяльності та стосунків, які виявляються спочатку у вигляді невербальних реакцій; редукція професійних обов'язків – ухилення від виконання завдань, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків, почуття безсилля, демонстративна поведінка тощо. Основна мета: привернути увагу до себе як до професіонала та на причину втрати професійної мотивації;

3) *саботаж професійних обов'язків*, який супроводжується розвитком захисних реакцій на кшталт створення видимості виконання професійних завдань, розвиток байдужості у професійних стосунках, виникнення словесної форми роздратування, професійні конфлікти з керівництвом і колегами. Основна мета: прагнення відродити професійну самоповагу в самому собі та активний пошук іншого місця роботи. Тому демотивація продуктивності праці вчителя супроводжується не лише зниженням професійної мотивації та набуттям негативного професійного досвіду, а й зміною професійної позиції та переосмисленні ставлення до неї.

Зважаючи на специфіку професійної педагогічної діяльності й спираючись на вище зазначені положення, можемо сформулювати *основні причини руйнації професійної мотивації педагога*: відсутність задоволеності у професійних досягненнях із подальшим розчаруванням (фрустрація); виникнення демотивуючих факторів у процесі професійної самореалізації; вікові особливості, які трансформують професійні пріоритети вчителя; наявність демотивуючих факторів у професійно-педагогічній діяльності створює передумови виникнення загроз професійному здоров'ю педагогічних працівників в освітньому організаційному середовищі.

Отже, проблема демотивації професійної педагогічної діяльності полягає в тому, що умови професійного середовища негативно впливаючи на структуру професійної мотивації працівника, знецінюють індивідуальні сенси професійної діяльності педагога, і, водночас, стають потужним ризиком руйнації його професійного здоров'я. В якості критерію оцінки демотиваторів професійної педагогічної діяльності ми обирали саме професійне здоров'я педагога. Це пояснюється тим, що професійна педагогічна діяльність належить до категорії складних, стресогенних, найбільш напружених в психоемоційному плані; таких, які вимагають від фахівця значних резервів самовладання й саморегуляції, внутрішньої узгодженості індивідуальних сенсів професійної діяльності. Тому демотиватори продуктивності праці можуть бути розглянуті як один із чинників руйнації професійного здоров'я педагога.

Виявлення демотивуючих факторів, визначення їх місця в структурі професійної мотивації педагога, дозволить своєчасно вжити відповідних заходів щодо їх усунення і розробити систему профілактики станів демотивації, підвищуючи, таким чином, мотивацію педагогічної діяльності та її орієнтацію на збереження і підтримку професійного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Дзюба Т. М. Демотиватори продуктивності праці: особливості впливу на професійне здоров'я вчителя // Наука і освіта. Серія Психологія і педагогіка. – № 3. – 2015. – С. 21–27.
2. Кузнецова Т. Мотивация и демотивация: от простого к сложному // Управление компанией. – 2010. – №2. – С. 15–26.
3. Нарожная Д. А. Деструктивная мотивация как объект управления // Государственное управление. Электронный вестник. Выпуск № 44. – Июнь 2014. – С. 23–44.

РОЗВИТОК ВОЛОНТЕРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ ЮНАКІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ

Єріна В. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
violetta19t28@gmail.com

На даний час волонтерство є масштабним загальносвітовим рухом. Цей рух є видом гуманістичної діяльності, що здійснюється на засадах неприбуткової діяльності (тобто без очікування певної вигоди) і спрямовується на соціальну допомогу певним верствам населення, розвиток та процвітання суспільства [1]. І дійсно, волонтерські практики, які розповсюджені сьогодні у різних країнах, демонструють позитивний вплив на розвиток соціальних спільнот та рішення цілої низки суспільних проблем.

В сучасних умовах готовність молоді реагувати на зміни в суспільстві стають реальним результатом їх навчання. Саме через це й існує потреба в позитивній інноваційній діяльності юнацтва, яка ставить навчальні заклади перед проблемою пошуку додаткових ресурсів соціальної освіти студентів. Це актуалізує роль та місце виховної роботи з молоддю (як навчальною, так і позанавчальною), орієнтованою на особистісне, соціальне та професійне становлення й розвиток, прояву їх активної життєвої позиції, участь у соціально значимих заходах.

Одним із способів рішення даної проблеми є залучення юнаків у волонтерську діяльність, що стало одним з найбільш розповсюджених видів соціально значимої діяльності у всьому світі.

Важливим буде визначити користь такої діяльності для юнаків. З одного боку, волонтерство дає змогу самореалізуватись, а з іншого – відчутти себе причетним до участі у державних або ж національних справах.

Волонтерська діяльність допомагає проявити свої вміння та здібності, залучає до ствердження власної громадянської позиції, внаслідок чого дає ресурси для допомоги іншим людям. Юнаки тонко відчують моменти соціальної несправедливості, бачать людей, яких можуть підтримати словом або справою, і, що найважливіше, мають внутрішні сили й спонуки це зробити.

Варто зауважити, що участь у волонтерському русі відкриває для молодих людей такі можливості, як:

- формування та розвиток власних лідерських якостей, творчого та інтелектуального потенціалу;
- набуття навичок взаємодії з людьми різноманітних вікових категорій, різного соціального й економічного статусу; досвіду роботи у групах з однолітками та людьми старшого віку;

– допомога у професійному самовизначенні та особистісній професійній підготовці (особливо це стосується здобувачів вищої освіти соціономічної сфери);

– набуття практичних навичок соціальної роботи (що є досить важливим для професійного становлення майбутніх психологів та соціальних педагогів);

– проведення власного дозвілля цікаво і з користю, прийняття участі у вирішенні питань, які стосуються молоді – на місцевому, регіональному або навіть загальнодержавному рівнях, що поєднуюватиметься зі становленням юнака як активного члена суспільства [2].

Активна участь студентів у волонтерському русі сприяє також формуванню громадянської соціалізації. Громадянська соціалізація, що є вкрай важливим процесом розвитку юнака як повноправного члена суспільства, має на своїй меті набуття студентом певної сукупності знань, правил, цінностей, норм і традицій у безпосередньо фаховій, правовій та політичній сферах життєдіяльності. Тому ми можемо виділити одну із складових «громадянської соціалізації» – *соціалізацію професійну*, яка й дозволяє засвоїти теоретичні та практичні компетентності на професійному поприщі. Результатом громадянської соціалізації є громадянська *позиція* особистості, яка, в першу чергу, полягає в умінні відстоювати власні переконання та погляди [3; 4].

Неможливо також оминати питання формування соціальної відповідальності молоді, в якій істотну роль може зіграти участь у волонтерському русі. Сформованість соціальної відповідальності юнака включає в себе:

– когнітивний аспект – володіння знаннями про гуманістичну систему цінностей;

– ціннісно-мотиваційний аспект – стійка соціальна спрямованість та мотивація на відповідальність у волонтерській діяльності;

– ціннісно-смісловий аспект – осмисленість і ціннісна спрямованість діяльності, соціальна активність;

– рефлексивний аспект – адекватна оцінка і корекція дій, соціальна самостійність [5].

Отже, ми розглядаємо волонтерську діяльність як важливу складову професійної підготовки фахівців соціономічної сфери (психологів, соціальних педагогів тощо), як школу особистісного розвитку, успішної соціальної та громадянської самореалізації особистості. Вона істотно доповнює теоретичні знання і дає практичні навички професійної соціально-психологічної та педагогічної діяльності, сприяє підвищенню мотивації освоєння професії, адекватної самооцінки особистісних і професійних якостей.

Також волонтерство як своєрідна ідеологія, що базується на традиційних загальнолюдських цінностях, може впливати на зниження соціальної напруженості і соціальної нерівності, що стає особливо актуальним в сучасних умовах життєдіяльності нашого суспільства. Тому ми вважаємо, що залучення людей до волонтерської діяльності є важливим напрямком роботи кураторів, викладачів, студентського активу будь-якого вишу.

Список використаних джерел:

1. Калениченко Р. А. Волонтерство в соціальній роботі : навч. посіб. Київ: Київський міжн. ун-т, 2008. С. 9–10.
2. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2009. С. 14–18.
3. Романовська Л. І. Волонтерство як засіб професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка, №1. 2013. С. 77–82.
4. Rotolo, T. A time to join, a time to quit: The influence of life cycle transitions on voluntary association membership. *Social Forces*, 78(3), 2000, pp. 1133–1161.
5. Snyder, M. and Omoto, A. M. Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2 (1). 2008, pp. 1–36.

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ НА ПОВЕДІНКУ ЖІНКИ

Зозуль Т. В.

Полтавський інститут бізнесу МНТУ ПВНЗ

tamilazozul@gmail.com

Сексуальність не може бути оцінена тільки з точки зору етики, релігійних, метафізичних або трансцендентних цінностей, вона виступає, скоріше, як достатньо автономна, відносно незалежна частина людського життя. Для Homo Sapiens характерно відокремлення сексуальності від репродуктивної функції. Так, еротичну поведінку людини формують різні системи: репродуктивна, соціально-етична, і, власне, сексуальна. На основі взаємодії окремих компонентів цих трьох систем створюється специфічна нейро-психологічна конфігурація – індивідуальний еротичний код.

Розширення професійного інтересу до сексуальності та важливість поглибленого усвідомлення впливу сексуальності на життя людини, обумовлюють створення певної типології еротичної поведінки. Виокремлення певних типів індивідуального еротичного коду (ІЕК) засновано на дослідженні різних стратегій статевого відбору чоловіків і жінок. Визначено типи індивідуального еротичного коду чоловіків та жінок (на основі концепції про архетипи), ІЕК названі іменами давньогрецьких богів: Зевс, Аполлон, Гермес, Арес, Гефест, Діоніс, Гадес, та богинь: Артеміда, Афінa, Гестія, Гера, Деметра, Персефона, Афродіта.

Певні типи ІЕК створюють підґрунтя для більшої або меншої сумісності у сексуальній взаємодії пари і дозволяють застосовувати діагностику при наявності сексуальних проблем як в окремих індивідів, так і у психотерапії пар. Разом із тим даний психологічний феномен є не вивченим та потребує як теоретичного переосмислення, так і розробки методичних засобів його осягнення, що і засвідчує актуальність даної наукової проблеми.

Мета даної публікації – проаналізувати особливості індивідуального еротичного коду жінок.

Визначальною відмінністю індивідуального еротичного коду особистості від сексуального сценарію, виступає те, що індивідуальний еротичний код має трирівневу площину формування – символічну, поведінкову та семантичну (Седих К., Зозуль Т. [1]).

Індивідуальний еротичний код – це алгоритм еротичної поведінки індивіда, зафіксований як послідовність прояву власних реакцій та реакцій «ідеального партнера», з метою реалізації певного сексуального завдання. Цей алгоритм надає кожному індивіду можливість кодування еротичної поведінки за допомогою послідовності обміну еротичними сигналами та співставлення їх із *Образом «ідеального»* партнера (Седих К., Зозуль Т. [1]). Так, індивід

засвоює загальний для всіх Homo Sapiens *видовий сексуальний код*; *культурно-еротичний код* (специфічна мова жестів, слів, наративів, ритуал залицяння специфічні для даного суспільства) і створює на цій основі *власну мову еротичної комунікації* (слова, погляди, жести, дотики, поведінка).

Ми виділяємо наступні характеристики типу ІЕК: внутрішні установки, міжособистісні контакти, сексуальна активність (потенція), мотивація та ідеї про сексуальність, стратегія поведінки, еротичний процес та естетика. В процесі реалізації еротичного коду нами виокремлено *п'ять основних етапів поведінки*: виникнення еротичного імпульсу, залицяння, еротичний процес, поведінка у зв'язку з вагітністю, розставання та турбота про потомство.

Такі характеристики ІЕК як сексуальна активність (потенція), мотивація та інші, тісно пов'язані з біохімічними процесами дофамінового обміну, який забезпечує суб'єктивне переживання насолоди людиною. Взаємодія між цими психологічними, біологічними та хімічними системами і породжує Задоволення – процес, а не стан.

Опрацювання сучасних досліджень та ідей, підводить нас до думки про суттєву різницю між чоловічою та жіночою сексуальністю. І якщо чоловіча сексуальність більше лінійно пов'язана із ланцюжком: «статевий акт – задоволення – оргазм», то із жіночою сексуальністю – виникає багато питань. Так, жіноча сексуальність не передбачає такого прямого зв'язку між статевим актом і отриманням задоволення, включає більш складно організований процес отримання задоволення, що визначається типом індивідуально-еротичного коду жінки.

Це добре описано в *теорії подвійного контролю* Дж. Бенкрофта і Е. Янсена [11]. Згідно їх поглядів, сексуальна реакція виникає на базі взаємодії гальмівних механізмів та механізмів збудження центральної нервової системи і вегетативної нервової системи, які незалежні одна від одної. Різні люди володіють неоднаковими схильностями як до збудження (*система SES*), так і до гальмування сексуальної реакції (*система SIS*). За допомогою моделі подвійного контролю можна визначити: *схильність до сексуального збудження*, *схильність до гальмування*, *що викликані страхом невдачі* (наприклад, нездатність чоловіка підтримувати ерекцію) та *схильність, що викликана страхом перед наслідками статевого контакту* (наприклад, незапланована вагітність). Інгібітори (гальмівні процеси) діють як адаптивний механізм, що дозволяють людині уникати неадекватних або ризикованих сексуальних дій і ситуацій.

До прикладу, типи *Артеміда*, *Афродіта* (5%), характеризуються наявністю активної системи SES і неактивною SIS. Тобто, система збудження у них вкрай чутлива, а система гальмування практично не працює. На актуальні сексуальні стимули вони реагують миттєво, але до можливих ризиків ставляться не досить серйозно. Легко збуджуються, часом, імовірно, можуть проявляти нав'язливу поведінку. За рахунок того, що ділянки мозку, які відповідають за реагування на стимулюючі сексуальне збудження подразники є вкрай чутливими, такі люди завжди хочуть займатися сексом, тим більше, що

ділянки мозку, які відповідають за недопущення дій, які здійснювати не варто, дуже слабкі. Часом може здаватися, що люди не здатні контролювати свою сексуальність, особливо в умовах підвищеного стресу. У них більше сексуальних партнерів, вони рідше використовують запобіжні засоби і часто не відчують, що володіють ситуацією.

Слабка система збудження і висока система гальмування характерні для таких типів ІЕК, як *Гестія, Персефона* (10%). Таким людям складно відчувати сексуальне збудження, вони скаржаться на відсутність сексуального бажання, труднощі у досягненні оргазму, або, взагалі, його відсутності. Чутко реагують на фактори, що викликають придушення сексуального бажання.

Збалансований тип збудження/гальмування властивий типам ІЕК *Гера, Деметра, Афіна*, що становить 85% жінок. Це значить, що активність гальма, яке відповідає за прояви сексуальності, залежить від ситуації. В умовах, які сприймаються як ризиковані, нові, ситуаціях близькості із новим партнером, побоювання щодо своїх сексуальних можливостей зростають. Вони відчують зайву сором'язливість, навколишні фактори відволікають. Жінки легше збуджуються у звичному середовищі, де нижчий рівень ризику. Під час стресу, через зростаючий рівень тривожності, під час емоційних потрясінь або сильної втоми, система гальмування знижує ступінь сексуального інтересу, і вони менше реагують на сексуальні сигнали.

З'ясовано, що індивідуальний еротичний код особистості визначається як модель поведінки, де передбачені і власні реакції, і реакції партнера у ході реалізації сексуального завдання. Властивий жінці індивідуальний еротичний код у жінок відображає певне поєднання типових характеристик сексуального збудження та гальмування, їх збалансованості чи розбалансованості, закономірностей отримання сексуального задоволення та побудови стосунків із партнером. Разом із тим, закономірності функціонування індивідуального еротичного коду жінок є не вивченими остаточно. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора може виступати вивчення специфіки функціонування окремих структурних компонентів ІЕК та їх порівняння у жінок і чоловіків.

Список використаних джерел:

1. Седих, К., Зозуль, Т. (2018). Типи індивідуального еротичного коду у жінок. *Психологічне консультування і психотерапія*, 9, 78–85.
2. Bancroft J., Janssen, E. (2007). The dual control model: the role of sexual inhibition & excitation in sexual arousal and behavior. In Janssen, E. (Ed). *The Psychophysiology of Sex*. Bloomington, IN: Indiana University press.
3. Nagoski, E. (2015). *Come as you are: the surprising new science that will transform your sex life*. New York : Simon & Schuster Paperbacks.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Калюжна Ю. І.

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

Сучасний стан розвитку соціально-економічних реалій нашої держави передбачає серйозні зміни у вимогах до профорієнтаційної роботи зі шкільною молоддю. Досить тривалий час спостерігалася тенденція професійного самовизначення випускників шкіл з урахуванням престижності певного кола спеціальностей (юридичних, економічних, тощо). Проте сьогодні дедалі більше відчувається потреба суспільства у фахівцях технічного профілю, а це означає цілеспрямовану підготовку старшокласників до виконання професійних функцій в умовах виробництва з урахуванням специфіки праці як одного з основних видів діяльності людини.

У ході цього процесу важко недооцінити роль мотивації обрання професії і, зокрема, інтересу до майбутнього фаху як дієвого внутрішнього спонукання до освоєння та виконання певної специфічної діяльності.

Проте у цьому аспекті вирізняється кілька суттєвих проблем. По-перше, завдання формування професійних інтересів приходить у деяке протиріччя з засадами традиційного навчання шкільної молоді. Воно переважно спирається на організацію уроків та виховних заходів пояснювально-ілюстративного типу, які передбачають індивідуальну роботу школярів у ході освоєння ними знань та орієнтацію на запам'ятання й відтворення навчального матеріалу. Неважко передбачити, що при такій організації навчального процесу формування професійного інтересу як мотиваційного утворення, яке передбачає значну емоційну складову дуже ускладнюється, а закріплення теоретичних знань про професію у відповідних уміннях та навичках характеризується низькою ефективністю [1; 3; 4; 5].

По-друге, у психолого-педагогічній літературі, яка стосується підготовки учнів до професійної діяльності, зазвичай підкреслюється, що для формування мотивації освоєння спеціальності (у тому числі й інтересу до професій технічного профілю), необхідно максимально пов'язувати навчальний матеріал зі специфікою майбутньої практичної діяльності. При цьому особливого значення набувають такі навчальні дисципліни, як фізика, математика, хімія, трудове навчання. Але у той же час старшокласники мають широкий спектр пізнавальних інтересів, які лежать поза сферою навчальної мотивації, і, на перший погляд, не стосуються професійних спонукань. Вони можуть пов'язуватись з мистецтвом, політикою, спортом і т.д. Маючи суттєве значення для особистісного розвитку в юнацькому віці, вони створюють

сприятливі передумови для розвитку інтересу до технічних спеціальностей. Особливо на них можна спиратися, розробляючи матеріал для практичних завдань з навчальних дисциплін, а також виховних бесід, дискусій, рольових ігор профорієнтаційного змісту. Проте ця проблема сучасної школи сьогодні ще недостатньо розроблена.

Для вивчення можливостей оптимізації розвитку інтересу до технічних професій у старшокласників було застосовано методика, запропоновану В. Хеннігом [4; 5]. Її зміст базується на таких теоретичних засадах: 1) пізнавальні інтереси до різних галузей знань взаємопов'язані і взаємозалежні; 2) реалізація особистістю певного інтересу є результатом взаємозв'язків різних пізнавальних інтересів; 3) розвиток певного інтересу зазвичай супроводжується змінами у всій структурі пізнавальних спонукань.

Методика дослідження складається із 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, що належать до різних галузей. Перша з них становить галузь наукових знань. До неї належать інтереси до фізики, географії, біології та технічних наук. Друга галузь охоплює досить широкий спектр пізнавальних мотивів до суспільних знань і відображає теорію пізнання, економічні знання, етику, політику та психологію. Третя галузь стосується культури і мистецтва. Вона представлена інтересами до літератури, кіно, моди, легкої та класичної музики, спорту та подорожей.

У кожному із запропонованих школярам тверджень поєднуються інтереси, які належать до різних галузей знань. Наприклад, у виразі: «Технічні апарати для вимірювання психічних властивостей людини» представлено поєднання інтересів до техніки та психології, а вираз: «Будова і функціонування тіла тварин як зразок для технічних рішень в області авіа- і суднобудування» відображає взаємозв'язок між інтересом до техніки та біології.

Досліджуваним школярам пропонувалося вибрати серед цих поєднань ті, якими вони хотіли б займатися на практиці. Отримані дані дозволяють визначити низку особливостей пізнавальних інтересів учнів. Це, насамперед, діапазон інтересів, тобто кількість областей предметів, на які орієнтовані прагнення особистості. Окрім цього, методика передбачає визначення також широти зв'язків одного інтересу з певною кількістю інших. Структурна позиція інтересів відображає їх центральне чи периферійне розміщення у складному взаємозв'язку пізнавальних спонукань.

До експериментального дослідження було залучено 98 школярів ряду шкіл міста Полтави віком 16-17 років. Дослідження за методикою В. Хенніга супроводжувалося систематичним спостереженням та опитуванням старшокласників.

Отримані результати дозволяють виявити деякі суттєві характеристики структури інтересів учнівської молоді.

Так, у юнаків було виявлено суттєвий інтерес до поєднання психологічних та технічних знань (питань про технічні засоби вимірювання

психічних властивостей, організацію пізнавальної діяльності учнів та дорослих за допомогою сучасних технічних засобів, тощо). Привабливість таких проблем відзначили 42% досліджуваних юнаків. Тому для активізації інтересу до технічних знань варто розглядати з юнаками проблеми психологічних характеристик діяльності у системах «Людина – Машина» (наприклад, обговорюючи специфіку роботи школярів та дорослих з комп'ютером) або питання узгодження конструювання технічних новинок з особливостями пізнавальних процесів чи моторики людини. Окрім цього, для сучасних юнаків важливим виявився взаємозв'язок інтересу до техніки з економічними знаннями (38% виборів досліджуваних). Як засвідчили результати опитування, їх цікавлять передумови ведення успішного бізнесу та здійснення вдалого менеджменту у технічній галузі, тощо. Такі питання можуть розглядатися у ході спеціально організованих виховних заходів (тренінгів, рольових ігор, тощо), підсилюючи загальний інтерес до технічних знань.

Для дівчат інтерес до техніки не є пріоритетним, але суттєвим виявився його взаємозв'язок з географією. Їх цікавить, передусім, розвиток передових технологій в різних країнах та їх вплив на життя населення (47% виборів старшокласниць). Дівчатам також притаманне поєднання інтересу до техніки та моди (вивчення технологій моделювання та виготовлення сучасного одягу, меблів, прикрас, тощо), а також технічні аспекти мистецької діяльності (кінематографу, музики, театру). Привабливість цих проблем відзначили відповідно 36% та 30% старшокласниць. Цю проблематику варто використовувати при організації дискусій, конкурсів, евристичних бесід та рольових ігор з метою підвищення інтересу старшокласниць до професій та спеціальностей технічного напрямку.

Варто зазначити, що розгляд вищевказаних проблем можливий у ході застосування широкого спектру інтерактивних засобів навчання школярів з урахуванням специфіки тематики навчального матеріалу та дидактичних цілей викладача [2; 4]. Аналіз проблеми свідчить, що активізація пізнавальної мотивації у сфері технічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню інших, уже сформованих інтересів учнівської молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході навчальних занять та виховних заходів на основі взаємозв'язку таких мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу школярів до професій технічного профілю, усвідомлення їх необхідності та окреслення шляхів для подальшого професійного саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1996 – 96 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
4. Корнієнко І. О. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника / І. О. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5 – С. 35–38.
5. Професійне самовизначення старшокласників / [упоряд. Л. Шелестова]. – К. : «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ ДО ШЛЮБУ

Капустян С. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

viktoriiashevchuknpnu@gmail.com

Сім'я покликана виконувати важливу роль первинного та основного осередку суспільства. Проте процес трансформації сучасної сім'ї як соціального інституту супроводжується тривожними ознаками її дезорганізації – збільшенням кількості розлучень, деструктивних конфліктів, формальних стосунків, послабленням виховного потенціалу сім'ї тощо. Це вказує на те, що інститут сучасної сім'ї потребує удосконалення. Зміцнення сім'ї багато в чому залежить від її соціально-економічної, правової захищеності. Водночас головною причиною більшості сімейних проблем є несприятливі для сімейного життя індивідуально-психологічні характеристики подружжя та неготовність молоді створювати стабільні сім'ї. Тому одним із важливих напрямків збереження стабільного шлюбу є розвиток психологічної готовності молодих людей до створення сім'ї [1; 2].

Мета – емпірично дослідити особливості психологічної готовності юнаків до шлюбно-сімейних стосунків. Ми припускаємо, що дівчата юнацького віку мають вищий рівень готовності до вступу у шлюб, ніж їх хлопці-ровесники.

З метою визначення рівня готовності юнаків та дівчат до шлюбу нами була використана методика «Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя (І. Ф. Юнда)».

Результати першого етапу проведеного дослідження в узагальненому вигляді подані у таблиці нижче (див. табл. 1).

Таблиця 1 – Рівень готовності юнаків та дівчат до шлюбу (n=50, у %)

Рівень	Хлопці		Дівчата		ЗАГАЛОМ	
	n	%	n	%	n	%
Низький	9	36	5	20	14	28
Середній	11	44	13	52	24	48
Високий	5	20	7	28	12	24
ЗАГАЛОМ	25	100	25	100	50	100

Як свідчить аналіз даних таблиці, більшість досліджуваних (48%) демонструють середній рівень готовності до шлюбу, 28% опитаних виявили низький рівень та ще 24% – високий. Така картина є свідченням того, що більша частина юнаків та дівчат ще не є готовими до вступу у шлюб та створення сімейних відносин.

Доцільно проаналізувати результати дослідження за показниками хлопців та дівчат юнацького віку (рис. 1).

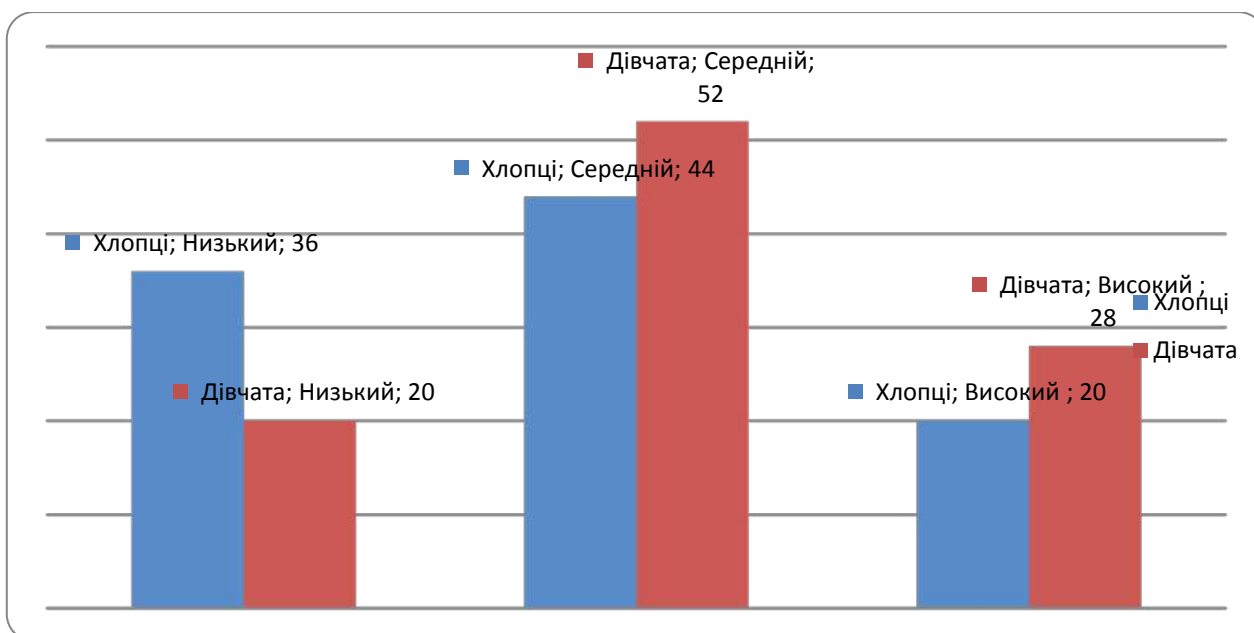


Рис. 1. Показники рівня готовності хлопців та дівчат юнацького віку до шлюбу (у %)

Як показує порівняльна діаграма, низький рівень готовності до шлюбу більш характерний для хлопців, ніж для дівчат юнацького віку (36% проти 20%). Середній рівень вищими показниками представлений у дівчат (52% проти 44%), так само, як і високий (28% проти 20%).

Отже, за результатами дослідження можемо зробити висновок про те, що в юнацькому віці переважає середній рівень готовності до шлюбу, а дівчата юнацького віку мають вищий рівень готовності до створення сім'ї, ніж хлопці юнацького віку. Отже, гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні, що дівчата юнацького віку мають вищий рівень готовності до вступу у шлюб, ніж хлопці юнацького віку, підтвердилася за результатами проведення емпіричного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Пителін С. М. Формирование готовности студентов к созданию семьи / Сергей Михайлович Пителін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Астрахань, 2005. – 167 с.
2. Помиткіна Л. В. Психологія сім'ї / Л. В. Помиткіна, В. В. Злагодух, Н. С. Хімченко, Н. І. Погорільська. – К.: Вид-во Київського національного авіаційного ун-ту «НАУ-Друк», 2010. – 270 с.

ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ТА ЇХ РОЗВИТОК У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Кірічек В. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

kirichekviktor55@gmail.com

У наш час поширюється коло інноваційних або альтернативних програм розвитку дитини в закладах дошкільної освіти. Проте питання про розвиток творчого потенціалу дитини залишається актуальним і концептуальним. Більшість інноваційних програм із усіх атрибутів розвитку вибирають насамперед пізнання, причому не у всій його повноті, а тільки як вказує В. П. Зінченко, в його «знанневій формі». Пізнання ж дитини, як показують дослідження Д. Б. Богоявленської, Л. І. Божович, Л. А. Вагнера, О. В. Запорожця, Л. С. Виготського у значно більшій мірі, ніж пізнання дорослого, афективне, індивідуальне, подвійне. Розвиток творчих здібностей дитини – це не тільки розвиток ерудиції та інтелекту, а й розвиток творчої особистості.

Мета дослідження – аналіз взаємозв'язку творчих здібностей дошкільника і факторів, що сприяють розвитку особистості в цьому віці.

Досліджувану вибірку склали 64 дошкільники віком 5 років дитячих садочків № 45, 46, 77 (36 хлопчиків і 28 дівчаток) м. Полтава.

Предметом дослідження стало встановлення взаємозв'язку між рівнем розвитку креативності як загальної здібності і специфікою ціннісних орієнтацій дошкільника.

За С. Л. Рубінштейном творчість це діяльність людини, яка створює нові матеріальні та духовні цінності, що мають суспільну значимість і, в той же час, це одна з конкретних форм прояву розвитку людини [2]. Суб'єктивними умовами виконання будь-якої, в тому числі, і творчої діяльності, є здібності. Існує як мінімум чотири основні підходи до проблеми творчих здібностей. Відповідно до першого, представниками якого є Д. Б. Богоявленська, А. Маслоу, творчих здібностей не існує взагалі. Головну роль у детермінації творчого мислення відіграють мотивації, цінності, особистісні риси. З точки зору Дж. Гілфорда, К. Тейлор, Я. О. Пономарьова творчість це самостійний фактор, незалежний від інтелекту. Головну роль тут відіграють особистісні цінності та риси характеру. Д. Векслер і Г. Айзенк вважають, що високий рівень інтелекту передбачає високий рівень творчості і навпаки. Такі дослідники як Ч. Ломброзо, В. Гірш, М. Олах взагалі зводять проблему людських здібностей до проблеми творчої особистості – не існує особливих творчих здібностей, а існує особистість, яка має певну мотивацію та особистісні риси (незалежність, відкритість пізнанню, високу толерантність до невизначених ситуацій і конструктивну активність в них, розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси, силу характеру, впевненість у своїх здібностях,

змішані риси маскулінності-фемінності, і в той же час високу тривожність і погану адаптованість) [1]. За С. Л. Рубінштейном прагнення творити полягає у високій суб'єктивній цінності перетворюючих реалістичних ідей. Ця установка діє або як особистісна сензитивність до відкриттів і нововведень, або як спрямованість на самостійне генерування нового. Вона проявляє себе у зовнішній і внутрішній продуктивності, зміцнюючи і самого суб'єкта, – сама творчість стає цінністю для людини [2].

Пізнання дитини в більшою мірою, ніж у дорослого афективне, подвійне й індивідуальне. Як підкреслює Д. Б. Ельконін розвиток творчих здібностей дитини – це розвиток її особистості. Розвиток творчого потенціалу дитини керується законом взаємодії дитини і дорослого, але взаємодія ця особлива, вона підпорядковується закону домінування сенсу над логікою, дитина засвоює, в першу чергу, не операційно-технічну сторону діяльності, а її мотиваційний аспект. Саме дошкільне дитинство є періодом розвитку особистісних механізмів поведінки, в тому числі і бажання творити, адже предметом діяльності дитини стає вже не тільки зовнішній, а й власний внутрішній світ, оскільки дитина починає вже розуміти власні переживання і свідомо орієнтуватися в них [3]. Механізмом розвитку творчих здібностей дитини є організація специфічних збагачених форм взаємодії дитини з дорослими в процесі різноманітних видів діяльності. Велике значення в цьому процесі відіграє розвиток мотиваційних та емоційних компонентів діяльності, розвиток уяви.

На першому етапі дослідження ми поставили за мету диференціювати досліджуваних дошкільників в залежності від прояву в них креативності. З цією метою був застосований тест дивергентного мислення з набору креативних тестів Вільямса (САР) в модифікації Є. Туніка. При диференціації досліджуваних використовувалась матриця творчих характеристик для дітей віком від 5 до 7 років.

В залежності від отриманих результатів за факторами креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість, назва) досліджувані розподілялися на три групи: 1 – з наднормативними показниками; 2 – з показниками, які знаходяться в межах нормативного інтервалу; 3 – з показниками нижчими за нормативний інтервал.

З метою діагностики ціннісних орієнтацій досліджуваних дошкільників була застосована методика комплексного вивчення самооцінки і ціннісних орієнтацій А. Реана. Дітям пропонувалася картка зі схематичним зображенням трьох дитячих фігурок і сім карток з надрукованими на них ціннісними характеристиками (по три характеристики на кожній картці). Необхідно було проранжувати своє ставлення до цінностей на основі співставлення їх з фігурками, зображеними на картках, а після цього знайти серед фігурок найбільш схожого на себе. Ця процедура повторювалася з усіма сімома картками, на яких були вказані різні цінності.

Отримані дані дозволяють говорити, в першу чергу, про відмінність як ціннісних орієнтацій так і самооцінки в залежності від міри прояву у

дошкільників творчих здібностей. Так для дошкільників I групи (креативність вище норми) характерними є такі цінності як розум, гарне навчання – для хлопчиків і дівчаток.

Для дошкільників, які увійшли до другої групи (показник креативності в нормальному інтервалі) до провідних цінностей додаються сила (у хлопчиків) і краса (у дівчаток).

У досліджуваних III групи (показник креативності нижче нормативного інтервалу) як найбільш значимі проявляються інші цінності. У хлопчиків це здоров'я, потім розум і краса.

Відмінність у сфері ціннісних орієнтацій спостерігається і при аналізі відносно не значимих цінностей. Так для досліджуваних I групи це веселість і краса – для хлопчиків, сила та охайність – для дівчаток. У досліджуваних II групи як і при оцінці провідних цінностей значних відмінностей не спостерігається; а от у III групи до числа значимих відносять цінність гарного навчання, яка навпаки була значимою і для досліджуваних I і II груп.

Ще більші відмінності в показниках спостерігаються при аналізі самооцінювання. Так, хлопці з I групи оцінюють себе як охайних і розумних; з II групи як таких, що гарно навчаються і розумних; у досліджуваних III групи додається оцінка себе як здорових і розумних.

Для дівчат I групи характерним є оцінювання себе такими, що гарно навчаються; II групи – розумних і красивих; у досліджуваних III групи додається оцінка себе як здорових.

У цілому ж, якщо простежити динаміку зміни ціннісних орієнтацій у міру зменшення креативних здібностей, то можна констатувати зменшення ваги таких цінностей у хлопців як розум, гарне навчання і збільшення в них ваги цінностей здоров'я, сили, охайності.

Для дівчат характерним є зменшення ваги таких цінностей (у міру зменшення креативних здібностей) як гарне навчання і збільшення в них ваги цінностей сили, краси, здоров'я.

Аналіз динаміки оцінювання власних якостей теж виявляє певну відмінність в залежності від міри прояву креативних здібностей у дошкільників. Так, охайність і веселість, що домінують в оцінці себе дошкільниками-хлопчиками I групи, не вважаються характерними для досліджуваних II і III груп. І навпаки хлопчики III групи частіше оцінюють себе як здорових і сильних, у порівнянні з досліджуваними I і II груп.

У дівчат спостерігається приблизно така ж картина. Зменшується оцінка себе як охайних і таких, що гарно вчать. Натомість, вони частіше оцінюють себе як здорових, сильних і саме цікаве – розумних.

Достатньо показовим щодо відмінностей, які простежуються між досліджуваними трьох груп, в залежності від міри прояву у них креативних здібностей є і порівняльний аналіз значимості для дошкільників певних якостей і оцінювання себе щодо цих якостей. На думку А. Реана міра невідповідності самооцінки ціннісним орієнтаціям, яка визначається через співвідношення їх рейтингових місць, свідчить про певний емоційний дискомфорт, який

суб'єктивно відчувається дитиною. Саме така невідповідність найбільше спостерігається в I групі, особливо стосовно якостей «охайність», «веселість», «здоров'я» у хлопчиків і «охайність» та «здоров'я» у дівчаток.

У II і III групах ця відмінність не така значима і стосується вже інших якостей, «гарно навчатися» – у III групі і «охайність» – у II групі.

Аналіз отриманих результатів стосувався також і оцінки диференційованості системи цінностей у досліджуваних всіх груп. За А. Реаном, чим вище міра диференційованості (різниця між вагою найбільш і найменш значимих цінностей) у досліджуваних, тим краще міра адаптованості і соціалізованості дитини. За нашими даними найменш диференційованими є цінності у досліджуваних I групи, як у хлопчиків, так і дівчаток. Найбільш диференційованими є цінності у дошкільників III групи. У досліджуваних II групи – середні показники.

Отримані результати і їх аналіз підтверджує висунуту нами гіпотезу щодо відмінності ціннісних орієнтацій в залежності від міри прояву креативності у дошкільників.

Список використаних джерел:

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 500 с.

ЧАСОВИЙ ФАКТОР У ЖИТТЄОРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Клименко Ю. О.

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

Успішність людини в житті, її психологічний добробут у більшості випадків залежать від того, як вона зорганізовує своє життя, чи вміє керувати власним часом, використовувати його для саморозвитку, самовдосконалення. Час є важливим фактором орієнтації людини в світі, її самореалізації в соціумі, ефективного функціонування в життєвому просторі. У становленні та розвитку особистості часовий фактор є невід'ємним елементом; є одним із проявів регуляційних можливостей людини протягом усього онтогенезу. Водночас для особистості час є мірою інтенсивності її діяльності: будь-яка сфера життя чи діяльності існує в межах часового фактору, який виявляється в плануванні та структуруванні життєвих цілей, планів. Уміння планувати, зорганізовувати час можна вважати однією з умов не просто адаптації, а й оптимізації часового існування людини [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Особливості проживання часу людиною полягають у сприйнятті його як повільного чи швидкоплинного, плавного чи стрибкоподібного, стисненого чи розтягнутого. Ставлення до часу визначає певну самоактуалізацію в ньому, яка доповнюється часовою спрямованістю індивіда. Час є одним із факторів формування індивідуального стилю діяльності, системотворчим чинником функціональної структури діяльності, який відіграє регуляторну та інтегративну функції в її організації та ефективному функціонуванні.

Ставлення до часу відіграє важливу роль при виборі людиною стратегій життя та поведінки, визначає її психічну рівновагу та діяльну активність. Чим більш розвинені часові здібності, що проявляються в ефективних часових стратегіях, тим вищий рівень розвитку особистості [1; 2].

Розглядаючи час як системотворчий фактор цілісного психічного складу особистості, який представлений у динаміці всіх її підструктур та компонентів, у регуляції самосвідомості, науковці вважають що, часовий фактор є основним компонентом розвитку особистості в онтогенезі [1; 2; 4; 7].

Об'єктивне розкриття закономірностей розвитку психіки людини і розуміння особливостей організації її поведінки та діяльності має важливе значення в процесі її виховання. Зокрема, велику роль у багатьох випадках нашого повсякденного життя відіграє пізнання сутності суб'єктивного сприйняття та відображення часу. Слідом за О. В. Полуніним [6] ми розглядаємо його як форму психічної адаптації, як один із потужних засобів структурування людського життя, припускаючи, що сприйняття часу

особистістю відіграє роль своєрідного показника її вміння вибудовувати адекватні взаємини у суспільстві, регулювати власну поведінку.

Значна кількість науковців [1; 2; 4; 5 та ін.] єдина в міркуванні, що однією з функцій суб'єктивного часу є регулятивна, яка забезпечує більш «... адекватне визначення особистістю своїх можливостей...», внаслідок чого «... особистість здійснює вибір адекватного (зовнішнім і внутрішнім запитам) способу діяльності (в спілкуванні, в способі життя)» [1]. Це твердження К. О. Абульханової та споріднені йому думки інших дослідників слугують підставою для пошуку корелятивних зв'язків між проблемою сприйняття часу та поведінковими проблемами, зокрема, агресивними проявами.

Концепція хронотопічної та соціально-психологічної детермінації розвитку особистості в онтогенезі розглядається нами як методологічна засада поєднання проблем вивчення специфіки сприйняття часу підлітками та особливостей їхньої агресивної поведінки. Значущою психолого-педагогічною проблемою є з'ясування можливості розвитку системи якостей, пов'язаних із адекватним сприйняттям часу та часовою самоорганізацією. Аналіз наукових підходів демонструє однаковість дослідників щодо думки, що ці якості не є стабільними і можуть піддаватися корекції під впливом певних умов [2; 3].

При дослідженні регулятивної функції часового фактора, з нашого погляду, особливий інтерес становить специфіка сприйняття часу такою соціальною категорією, як підлітки, що мають очевидні поведінкові порушення, зокрема, для яких характерні різноманітні прояви агресивної поведінки.

Припущення про регулятивну властивість адекватного часового сприйняття підтверджується його науково доведеними зв'язками з процесами гальмування та збудження, що мають безпосереднє відношення до агресивної поведінки, виступають її біопсихічним підґрунтям. Так, у дослідженні С. Г. Геллерштейна [3] та ін. зазначено, що певна схильність до рівномірності психічних процесів та рухів є запорукою у точності оцінювання часових інтервалів. Прискорення суб'єктивного часу стосовно об'єктивного пов'язане з домінуванням процесів збудження, а відносно уповільнення суб'єктивного часу – з домінуванням гальмівних процесів.

Отже, можна припустити, що індивідуальні відхилення у швидкості процесів гальмування, що можуть зумовлювати специфіку агресивної поведінки, водночас спричиняють деяку часову дезорієнтацію, яка може призводити до неадекватної поведінки з точки зору її організації в часі. Якщо ж шляхом психолого-педагогічного впливу на особистість ми коригуємо індивідуальне часове сприйняття, ймовірно, що цей вплив повинен водночас сприяти стабілізації психоемоційного стану і, як наслідок, зниженню інтенсивності агресивних проявів.

Тісний взаємозв'язок часового сприйняття з психічними проявами, відзначений у дослідженнях, дає підстави міркувати про його можливості щодо регуляторного впливу на психіку. Зокрема це стосується проблеми регулювання надмірної агресивності у підлітків.

Аналіз теоретичних викладок дає змогу припустити, що існує об'єктивний взаємозв'язок між агресивністю як своєрідним емоційним проявом особистості та сприйняттям часу як одним із способів її адаптації у соціумі: адже, з погляду К. О. Абульханової [1], організація часу – це оптимальне співвіднесення різних етапів, періодів життя, встановлення оптимальної для особистості послідовності життєвих подій; це одна з умов розвитку особистості, реалізації її завдань.

У дослідженні О. В. Полуніна [6] також зазначено, що час є формою психічної адаптації, яка полягає у співвіднесенні внутрішньої та зовнішньої змінностей психіки і являє собою базисний елемент (метафізичну складову) концептуальної системи, на якій будується сприйняття світу і, як наслідок, регулюється поведінка. Таким чином, зі сприйняттям часу тісно пов'язані поведінкові прояви, що виступають критеріями сформованості загальної адаптованості особистості в об'єктивно і суб'єктивно детермінованому середовищі життя. Можна припустити, що вплив агресивності на сприйняття часу відображає біопсихічний аспект цього взаємозв'язку, а вплив сприйняття часу на агресивність – його соціально-психологічний аспект.

Таким чином, характерною рисою підліткової агресивності можемо вважати її зумовленість чинниками, що впливають з недостатності регулятивного досвіду, зокрема, в контексті часової самоорганізації.

Наявність взаємозв'язку визначає ймовірність коригування агресивності через підвищення рівня сформованості загальної адаптованості особистості, причому вищою мірою цієї сформованості ми розглядаємо компетентність. У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано діяти у певних умовах, виконувати завдання або роботу; компетентність розглядається як особистісна якість, яка базується на знаннях, досвіді, здібностях і проявляється в готовності особистості до виконання певної діяльності. Таким чином, поняття «компетентність» пов'язане з діяльністю, здібністю особистості виконувати певні дії, в основі яких лежать необхідні знання, вміння та навички, що в свою чергу, може забезпечувати більш високу емоційну стабільність.

Система перелічених характеристик відображає провідну функцію часової компетентності – регулювання своєї діяльності та поведінки в часовому контексті. Це є особливо актуальним для учнів підліткового віку в яких нездатність до відповідного регулювання є вагомим чинником зростання агресивності, що є небезпечно з багатьох точок зору (соціальної, медичної, юридичної та ін.).

Під часовою компетентністю ми розуміємо інтегровану якість особистості, що включає спеціальні знання, вміння і навички, поєднанні відповідною спрямованістю, яка дозволяє здійснювати процес часової регуляції і одержувати продуктивні результати.

На основі результатів нашого експериментального дослідження було встановлено, що здібність до часової організації та планування діяльності

підлітків пов'язана з помірним рівнем агресивної поведінки та точністю сприйняття інтервалів часу. Припускаємо, що вказаний зв'язок ґрунтується на ідентичності механізмів, які активізуються у процесі організації людиною своєї життєдіяльності, у процесі сприйняття часу, при формуванні проявів агресивності.

Список використаних джерел:

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Болотова А. К. Психология организации времени: учеб. пособ. для студ. вузов / А. К. Болотова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
3. Геллерштейн С. Г. «Чувство времени» и скорость двигательной реакции / С. Г. Геллерштейн. – М. : Медгиз, 1958. – 148 с.
4. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: Наук. думка, 1984. – 207 с.
5. Григоровская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Григоровская Наталья Юрьевна. – М., 1999. – 167 с.
6. Полунін О. В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження : монографія / О. В. Полунін. – К. : Гнозис, 2011. – 360 с.
7. Wittmann M. Felt Time. The Science of How We Experience Time / M. Wittmann. – London: The MIT Press, 2017. – 167 p.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КРИТЕРІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Когут І. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
irynekohut15@gmail.com

Литовка В.В.

Українська медична стоматологічна академія
(м. Полтава)
dr.lytovka@gmail.com

Сьогодні все частіше виникає запитання, яким чином досягнути успішної взаємодії в процесі навчання. Для успішної взаємодії учасників освітнього процесу важливо оволодіти на високому рівні особистісними та професійними якостями, вміннями, вербальним та невербальним мовленням, здатності до вільного використання професійної лексики, наявності мотивації та ціннісного ставлення до розвитку професійно-педагогічної комунікативної компетентності в процесі навчання та взаємодії з оточуючими.

Важливим завданням є сформувати в учасників освітнього процесу уявлення про специфіку комунікативної професійної діяльності, ціннісне ставлення до професійно-педагогічної комунікації, створення сприятливих умов для формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності.

Порівняльний аналіз різних підходів до проблеми формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності учасників освітнього процесу (Д. Іванов [1], О. Коротаєва [4], А. Ксенофонов [5], І. Османова, Г. Смірнова [6] та ін.) дозволяють нам виділити мотиваційно-ціннісний критерій та окреслити його показники сформованості в освітньому середовищі.

В процесі навчання важливим є визначення особливостей мотиваційно-ціннісного критерію сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності, а також визначення показники цього критерію [3].

Мотиваційно-ціннісний критерій – формулюємо для визначення професійно-соціальної комунікативної компетенції учасників освітнього процесу.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє визначити наявність мотивів та потреб у розвитку професійно-педагогічних комунікативних умінь, виявлення рівня потреби у спілкуванні, наявність ціннісного ставлення та сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, рівень досягнення мотивації в комунікації [4].

Показники рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію:

– наявність мотивів та потреб у розвитку професійно-педагогічних комунікативних умінь:

високий рівень – наявність потреби до взаємодії з оточуючими, висока мотивація у спілкуванні, бажання вислухати і допомогти співбесіднику; усвідомлення значення професійно-педагогічної комунікації; усвідомлення значення професійно-педагогічної комунікативної компетентності у професійній діяльності;

середній рівень – наявність не стійкої потреби до здійснення комунікації, занижена мотивація у спілкуванні, бажання виражати лише власні емоції та переживання;

низький рівень – відсутня потреба у спілкуванні, замкнутість та не щирість у спілкуванні.

– наявність стійкого інтересу до педагогічної комунікації, стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми:

високий рівень – розуміє важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та має належний рівень сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, наявність інтересу, прагнення досягти високих результатів в комунікативній взаємодії;

середній рівень – частково розуміє значення сформованості необхідних професійних компетентностей та має не зовсім належний рівень сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, бажання реалізувати свій професійний потенціал та здобути нові вміння і навички – незначні;

низький рівень – лише частково розуміє про важливість сформованості необхідних професійних компетентностей та не має рефлексивних умінь до професійної діяльності, не прагне здобувати професійні вміння і навички в комунікативній взаємодії.

– прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності:

високий рівень – має високо розвинені мотиви та потреби у розвитку власних професійно-педагогічних комунікативних умінь;

середній рівень – має окремі, але розвинуті мотиви та потреби у розвитку власних професійно-педагогічних умінь;

низький рівень – не вбачає потреби у спеціальному розвитку власних професійно-комунікативних умінь [2].

Виявлення рівня сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів відбулося за допомогою таких методів та методик:

– тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова);

– Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптовано Н. Фетискіним);

– Методика « Шкала оцінки потреби в досягненні» (Ю. Орлов).

Підсумовуємо, що з огляду на вищезазначене відбувається: забезпечення позитивно-емоційного мікроклімату у навчальному процесі, сприятливого та вільного простору для особистого самовираження та збагачення внутрішнього світу суб'єктів взаємодії, формування ціннісних орієнтацій і мотивів із

оволодіння знаннями, уміннями і навичками комунікативного акту. Для цього застосовували такі методи та форми роботи: ділові та рольові ігри, диспути, есе, дебріфінг, вправи «Мотиваційна карта», «Мої життєві цілі», «Моральна оцінка», «Емоційна карта» тощо, індивідуальні та групові консультації, соціально-психологічні тренінги, проектна діяльність. Це сприяло формуванню у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів із оволодіння знаннями, вміннями і навичками професійно-педагогічної комунікативної діяльності в освітньому процесі, становленню професійного іміджу вчителя шляхом прийняття цінностей спілкування у системах «учитель-учень», «учитель-колеги», «учитель-батьки».

Список використаних джерел:

1. Иванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганск, 1991. – 185 с.
2. Когут І. В. Технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дослідно-експериментальна робота / І. В. Когут // Молодий вчений. – № 7 (22). – Ч.2. – 2015. – С. 53–56.
3. Когут І. В. Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього учителя. Молодий вчений. 2018. № 7(2). С. 400–403. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_7%282%29_23
4. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підруч. / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
6. Османова И. М. Методика формирования коммуникативных умений и навыков в профессиональной подготовке будущих учителей математики : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 – «теория и методика обучения и воспитания (математика в системе начального, среднего и высшего образования)» / И. М. Османова ; Институт общего образования Министерства образования РФ. – Орел, 2003. – 18 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕПРИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ

Кононова М. М.

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

В сучасних умовах набуває особливої значущості феномен депривації, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості.

Термін «депривація» традиційно розглядають як родове поняття, що об'єднує цілий клас психічних станів особистості, які виникають у результаті тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб.

Історично склалося розуміння депривації як позбавлення індивіда можливості задовольняти сенсорні, емоційні або когнітивні потреби.

Навіть сьогодні, під час загальнонаціонального карантину, коли ми ізолюємося, знаходимося в умовах зниженої активності (фізичної і робочої), навколо нас менше візуальних, аудіальних стимулів (оточення менш різноманітне), обмежене спілкування (що в якійсь мірі компенсується он-лайн спілкуванням), ми відчуваємо в тому чи іншому ступені депривацію.

Незважаючи на багатотомову історію вивчення явища депривації, психологи не мають єдиної думки щодо внутрішніх механізмів його впливу. Дослідження в галузі екстремальної психології дали змогу виявити зміни на фізіологічному і душевному рівнях, визначити деякі закономірності і створити низку способів керування сенсорною депривацією, які можна використовувати для корекції психологічних станів.

Відомо, що латентно-психологічні витoki депривації пов'язані з несвідомою сферою суб'єкта, що зумовлює необхідність застосування методів пізнання психіки в її цілісності (в єдності свідомого й несвідомого).

Досліджено наслідки психічної депривації – дефіцитарність і дисфункціональний розвиток структур психіки, про що свідчать роботи таких науковців, як Л. Божович, Дж. Боулбі, А. Валлон, Д. Віннікотт, О. Захаров, Г. Костюк, М. Кляйн, Й. Лангмейер, М. Лісіна, С. Максименко, О. Максименко, Н. Максимова, А. Прихожан, Н. Толстих, Р. Шпіц, Т. Яценко та інші.

Зазвичай умови депривації детерміновані іззовні, соціальним оточенням, і тому найбільш схильною до деприваційного впливу є дитяча, незріла психіка.

Однак ми часто констатуємо явище депривації серед дорослих людей, коли брак соціального спілкування, дефіцит позитивних емоцій, інформації призводить до депресії, втрати працездатності, емоційного вигорання, розвитку психосоматичних захворювань, аддиктивної поведінки тощо. Особистість, яка зовні видається самодостатньою, відчуває самотність, екзистенційні страхи, втрату сенсу життя.

Суттєве значення має саме психологічний бік деприваційних наслідків: незалежно від того, чим зумовлена депривація: обмеженістю моторики людини, відлученням її від соціуму, позбавленням з раннього дитинства материнської любові, прояви цього явища схожі. Тривожність, страх, депресія, інтелектуальні розлади – ось найхарактерніші риси так званого деприваційного синдрому [2].

Симптоматика психічної депривації може охоплювати весь спектр можливих порушень: від легких дивацтв у поведінці та спілкуванні до грубих порушень розвитку інтелекту й особистості.

Людині необхідно постійно отримувати відомості про навколишній світ. Пристосування організму до навколишнього середовища, що розуміється в якнайширшому значенні цього слова, потребує постійного інформаційного балансу між середовищем і організмом. Інформаційному балансові протистоять інформаційні пере- і недовантаження (сенсорна ізоляція), що призводять до серйозних функціональних порушень [2].

Якщо людина позбавлена спілкування, потрібного їй відповідно до типу її особистості, необхідних життєвих вражень, у неї можуть виникнути проблеми і психологічного, і психіатричного, і соматичного характеру. Адже вона відчуває природний голод за спілкуванням, за інформацією. І страждання від самотності – не що інше, як прояв сенсорної депривації в тому чи іншому вигляді (простіше кажучи, брак того чи іншого виду інформації або вражень).

Наявність і якість емоційних стимулів є умовою повноцінного психічного розвитку в дитинстві, а також чинник психічного благополуччя як у дитинстві, так і в зрілості. У дорослої людини наслідками емоційної депривації можуть бути депресії, апатії, різні фобії тощо, при цьому справжня причина подібних порушень нерідко залишається прихованою.

Дефіцит інформації призводить і до когнітивної депривації, що виявляється в хаотичності, суперечливості, невпорядкованості, перешкоджаючи побудові адекватних моделей навколишнього світу (і, отже, можливості продуктивно діяти в ньому), а також викликаючи низку певних психологічних феноменів. Наприклад, у професійній діяльності він стає причиною помилок і прийняття непродуктивних рішень [2]. У повсякденному житті брак інформації не тільки викликає нудьгу, а й призводить до більш серйозних наслідків, зокрема до побудови хибних висновків щодо поточних подій або людей, які оточують.

У сучасному повсякденному житті при неможливості отримувати інформацію іншим шляхом, надмірне захоплення Інтернетом, он-лайн-платформами можна розглядати як спосіб подолання когнітивної депривації.

Когнітивна депривація тісно пов'язана із сенсорною і має з нею багато спільного як щодо причин виникнення, так і щодо наслідків – загальних та індивідуальних.

Дослідження переконливо показують, що різні види депривації часто викликають аналогічні психічні стани. Так, соціальна депривація, як і сенсорна, веде до розвитку тривожності, страху, депресії.

У кожному конкретному випадку ступінь деприваційної «поразки» особистості різний. Вирішальне значення мають вираженість і співвіднесеність таких чинників:

1) рівень психологічної стійкості особистості, її деприваційний досвід, здатність протистояти стресу та впливу ситуації;

2) ступінь жорсткості та багатоаспектності деприваційного впливу.

Тож, характер психічної депривації зумовлений індивідуальними особливостями особистості, а також значущістю депривованих потреб. Чимало залежить від тривалості впливу деприваційних умов, від віку людини. Та найважливішим чинником деприваційних змін у психічних процесах суб'єкта є умови соціального розвитку: вони позначаються на формуванні самодепривуючих установок особистості.

Більшість дослідників проблеми відзначають, що будь-яка депривація має різні рівні розвитку: високий (цілком відсутня взаємодія внутрішнього психічного людини із зовнішнім психічним відповідного характеру), середній (взаємодія людини із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється рідко і в малому обсязі), низький (взаємодія із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється систематично, хоча й не в повному обсязі та не активно) [1].

Одним з головних завдань фахівця, який має справу з наслідками психічної депривації, являється допомога людині в тому, щоб:

1) визначити основні характеристики почуттів суб'єкта (найчастіше це: почуття внутрішньої дисгармонії, бездіяльності, депресивності, відчуття безпорадності й психологічної слабкості, пасивності, апатії, агресивності, тривожності, наявність суїцидальних нахилів, деструктивної залежності);

2) усвідомити, що використовувані людиною способи подолання деприваційних впливів неефективні;

3) послабити неадаптивні процеси, що заважають відкрити доступ до ресурсів, які забезпечують адекватне психосоціальне функціонування;

4) активізувати внутрішню активність особи, необхідну для розширення власного арсеналу способів конструктивного подолання негативних впливів психічної депривації.

Виходячи з того, що латентно-психологічні витоки депривації пов'язані з несвідомою сферою суб'єкта, це завдання може бути реалізоване при застосуванні методів пізнання психіки в її цілісності (в єдності свідомого й несвідомого), наприклад, у груповому методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), що заснований на психодинамічній теорії. Метод, розроблений академіком Тамарою Семенівною Яценко являє собою «цілісну психолого-педагогічну систему, спрямовану на «глибинне пізнання особистості» та сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта навчання.

Метод АСПП одночасно вирішує питання процесуальної діагностики і психокорекції. Під час роботи у групі АСПП її учасники здобувають не стандартні знання (акцент на змістовному аспекті), а рефлексивні (аспект на динамічному аспекті), які отримуються досвідним шляхом через актуалізацію власних емоційних переживань, інтелекту і поведінки [3].

В основу активного соціально-психологічного пізнання покладено аналіз власного досвіду суб'єкта в міжособистісних відносинах. Ефективна результативність навчання обумовлюється когнітивним рівнем обробки отриманого групового матеріалу.

Для більшої прозорості факту програмованості внутрішнього світу попереднім досвідом передбачено використання респондентом у процесі самопрезентації символічно-предметних, метафорично-архетипних засобів (малюнків, просторових моделей, каменів тощо). Особливу значущість має розроблена Тамарою Семенівною методика психоаналізу комплексу тематичних (авторських) малюнків, що сприяє різнобічній візуалізації рефлексії, яка стимулюється численністю тем. Емпіричний матеріал у цьому випадку завдяки процесу предметного вираження мимовільної активності суб'єкта наближає глибинне пізнання до специфіки образності мови несвідомого [3].

На психокорекційних заняттях учасники активного соціально-психологічного пізнання, через об'єктивування несвідомих чинників, через рефлексивне опрацювання матеріалу отримують нову особистісно-значущу інформацію, яку іншим шляхом не можливо пізнати.

Отже, депривація справляє великий вплив на становлення психічних функцій людини і розвиток її особистості загалом. Кількість і якість емоційних, сенсорних та інших стимулів є умовою повноцінного психічного розвитку, як у дитинстві, так і в зрілості. Депривація спричиняє порушення психічних функцій людини, спотворюючи її особистісний розвиток. Одним з головних завдань фахівця, який має справу з наслідками психічної депривації, являється допомога людині в тому, щоб підвищити у неї психологічну стійкість і здатність до внутрішньої рівноваги. Тож у перспективі наших досліджень актуальним є більш детальне (з представленням стенограм) розкриття особливостей методу активного соціально-психологічного пізнання в роботі з особистістю, яка відчула вплив депривації.

Список використаних джерел:

1. Варій М. Й. Психологія [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5582/104/>.
2. Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. – Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 279 с.
3. Яценко, Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ВЛАСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кравченко О. Д.

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

Реформування освітнього процесу початкової школи, визначене Державним стандартом початкової освіти [2], актуалізує дослідження психологічних умов та механізмів компетентнісного розвитку молодших школярів, здатних до успішної соціалізації, подальшого саморозвитку і самореалізації в умовах сучасного суспільства (Балл Г., Бех І., Бібік Н., Драговоз О., Зімня І., Лейчук Р., Пометун О., Приходько Ю., Савченко О., Ткач Т., Хуторський А. та ін.).

У найбільш узагальненому вигляді компетентність, на нашу думку, постає як діяльнісно зумовлена інтегральна якість особистості, що результує в собі інтеріоризований особистістю соціальний досвід, який відповідає певній системі суспільних відносин і забезпечує можливості ефективного вирішення задач вікового розвитку, на основі розуміння і прийняття себе як суб'єкту цього розвитку.

Психологічним забезпеченням останнього, на протязі молодшого шкільного віку, виступають: перехід від мотивації «ситуативної ефективності» до «мотивації компетентності» (Бандура А., Десі Е., Еріксон Е., Райн Р., Чирков В.); від парціальних знань і умінь до інтегрованого «уміння вчитися» (Асмолов О., Балл Г., Ільєсов І., Давидов В., Максименко С., Менчинська Н.); від формальної і ретроспективної рефлексії (осмислення) до змістовної та проспективної (проектування) (Абульханова К., Драговоз О., Чилікіна І.); від до рефлексивного рівня саморегуляції діяльності до діялісно-нормативного та суб'єктно-ціннісного (Конопкін О., Моросанова В., Музика О., Никончук Н.).

Ці надбання психологічного розвитку молодшого школяра, в результаті змістового і операціонального освоєння учінневої діяльності та оволодіння новими формами суспільних стосунків, забезпечують його позиційне самовизначення [4]. Вони інтегруються у компетентності молодшого школяра, яка проявляється через систему вікових новоутворень (наявних ресурсів особистості), що визначають новий тип стосунків і успішне оволодіння новими способами діяльності [3]. Врахування варіативності їх сформованості (на рівні ціннісних, змістових, функціональних, інтенційних, дійових, результативних, само оціночних характеристик та особливостей їх структурування і прояву) дозволяє окреслити ознаки індивідуальних особливостей розвитку компетентності молодшого школяра.

Вони можуть проявлятися у об'єктивних, формалізованих показниках (наприклад, у ретельності виконання учнівських обов'язків, успішності і

самостійності в навчанні, безконфліктності взаємодії з однокласниками / ровесниками, продуктивному спілкуванні з педагогами і дорослими, тощо), так і у внутрішніх, суб'єктивних. Останні виявляються, на нашу думку, у переживанні психологічного комфорту від перебування у школі, зацікавленості шкільними справами, задоволеності від результатів своєї діяльності і наявних стосунків, позитивному само сприйнятті себе як учня. Такі інтегровані емоційні характеристики ставлень співвідносяться не лише з вихідними потребами і домаганнями особистості до успіху, а й із уявленнями про свої можливості досягнути його, а також із певними вимогами до власної діяльності і особистості [1]. Тобто, досвід задоволення значимої для молодшого школяра потреби відчувати себе компетентним у різних ситуаціях учінневої діяльності набуватиме розвивального характеру, по-перше, при наявності реальних успіхів його шкільного буття і, по-друге – при усвідомленні обмеженості власної компетентності та активної налаштованості до її подальшого «розширення» в умовах навчання.

Усвідомлення молодшими школярами власної компетентності є організованою певним чином сукупністю оцінок їх власних здібностей/спроможностей вирішувати різні задачі, які постають перед ними у різних сферах шкільного життя. У ній відображається те, наскільки школярі здатні розмірковувати над змістом власної свідомості, здійснюваної діяльності і поведінки для усвідомлення власної унікальності і «оволодіння» своїм суб'єктивним світом.

Використана нами методика «Оцінки власної «компетентності» молодшого школяра» (за С. Хартер, у модифікації Н. С. Чернишової), дозволила нам виявити особливості само оцінювання школярами пізнавальної компетентності, компетентності у спілкуванні з ровесниками, у позаурочній діяльності, а також їх загальне само сприйняття.

Результати вказують на те, що молодші школярі практично однаково оцінюють свої можливості як у сфері пізнавальної діяльності, так і під час своєї зайнятості поза школою, про що засвідчують подібні значення середніх оцінок (20,5 і 20,2 відповідно). Можна говорити лише про незначне зниження показника само оцінювання учнями власної компетентності у сфері спілкування з ровесниками (19,7) та оцінювання власної само ефективності. Найнижчий показник, виявлений в системі загального самосприйняття молодших школярів (19,4), говорить на користь того, що рефлексивні здібності по аналізу власного «Я» є ще недостатньо сформованими. Це узгоджується з розумінням молодшого шкільного віку саме як сензитивного періоду для активного розвитку самооціночних процесів і рефлексивних характеристик особистості дитини (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. І. Слободчиков та ін.). Узагальнені результати дослідження компетентності молодших школярів за даними їх самооцінювання подані нижче.

Таблиця 1 – Дослідження компетентності молодших школярів

Рівні компетентності	Сфери компетентності			
	пізнавальна	спілкування	позаурочна діяльність	загальне самосприйняття
Високий	23,3%	13,3%	23,3%	13,3%
Вище середнього	40%	50%	40%	40%
Середній	23,3%	30%	30%	33,4%
Нижче середнього	13,4%	6,7%	6,7%	13,3%
Низький	–	–	–	–
Всього	100%	100%	100%	100%

Як показують наведені дані, переважна більшість учнів початкової школи оцінюють свою вмiлiсть досить високими показниками. Бiльшу компетентнiсть вони вiдчувають у робочих навчальних ситуацiях, спілкуванні зі своїми ровесниками та у сфері проведення дозвілля. Так 63,3% опитаних нами учнів можуть бути охарактеризовані як такі, що мають високий і вище середнього рівень компетентності у названих сферах. Серед них максимальні показники компетентності у сфері пізнавальної діяльності і позаурочної діяльності виявлені у 23,3%, а у сфері спілкування з однолітками – у 13,3%. По жодній із досліджуваних сфер нами не виявлено учнів із низьким рівнем оцінки власної компетентності. Порівняльна характеристика результатів самооцінювання компетентності учнів 2-го і 3-го класів засвідчує схожі тенденції у оцінюванні школярами своєї ефективності. Проте, виявлено зростання середніх оцінок компетентності у кожній сфері активності третьокласників, порівняно з учнями другого класу (див. табл. 2)

Таблиця 2 – Порівняльна характеристика результатів самооцінювання компетентності учнів

Клас	Сфери компетентності			
	пізнавальна	спілкування	позаурочна діяльність	загальне самоприйняття
2-й клас	20,0	19,0	19,6	19,0
3-й клас	22,0	21,5	21,7	20,4

В обох класах найвищі оцінки стосуються здатності школярів до вирішення навчальних завдань пізнавального характеру. У третьому класі зростає відсоток школярів, які високо оцінюють свої вміння взаємодіяти з однокласниками і друзями (значення середніх оцінок у цій сфері перевищують аналогічні показники другокласників на 2,5). В інших сферах також спостерігається подібна тенденція. Тобто для третьокласників характерні більш високі оцінки компетентності власного Я по всіх позиціях, що відповідає логіці формування їх суб'єктних якостей в умовах навчальної діяльності.

Середні самооцінки компетентності дівчат 2-го і 3-го класів практично однакові, тоді як у хлопців-третьокласників вони істотно різняться порівняно з аналогічними показниками другокласників. Найбільше зростання показників виявлено у сфері позаурочної діяльності хлопців (збільшення середніх оцінок складає 5,3), найменші відмінності стосуються ставлення до себе. Отже можна сказати, що у процесі навчання школярів початкової школи зростає не лише їх вміння вчитися, але й організувати свій вільний час, спілкуватися з однолітками, аналізувати свою поведінку. При цьому більш динамічні зміни у само оцінюванні компетентності простежуються у хлопців, порівняно з дівчатами.

Ці дані дозволяють попередньо говорити, що учні початкової школи позитивно оцінюють свої можливості у вирішенні навчальних і поза навчальних завдань, різних ситуаціях спілкування і взаємодії з однолітками поза школою. Такі само оціночні характеристики молодших школярів опосередковано засвідчують достатньо комфортний характер сприйняття ними різних аспектів шкільного життя і позитивне само сприйняття своїх можливостей у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Абульханова К. Деятельность и психология личности / К. Абульханова. – М.: Издательство «Наука», 1980. – 334 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/2107-priynyato-derjavniy-standarto-chatkovo-osvti>
3. Максимова Г. В. Возрастная компетентность младшего школьника в структуре личностной готовности к обучению / Г. В. Максимова // Известия ВГПУ, 2009. – № 4. – С. 183–187.
4. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ

Кузікова С. Б.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

В психологічній науці проблема життєстійкості є новою і недостатньо вивченою. Даний конструкт знаходиться на перетині екзистенційної психології та прикладної області психології стресу.

Прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна грає в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів (в тому числі хронічних) на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність професійної діяльності. Проте важливо розуміти, що даний феномен не є тотожним копінг-стратегіям, які розглядалися Р. Лазарусом і С. Фолкманом. З їх точки зору ці стратегії спрямовані на подолання складних життєвих ситуацій з огляду на те, яким чином особистість використовує стратегію: протистояння, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планового вирішення проблеми і переоцінку. Тобто, копінг-стратегії представляють собою певний алгоритм, систему дій, які є традиційними для особистості і можуть приводити не тільки до відтворення продуктивної поведінки, а й до регресу, в той час як «hardiness» – це настанова на виживання, риса особистості, що мобілізує її внутрішні сили, активізує творчість і дозволяє справлятися зі стресом ефективно в напрямі особистісного зростання.

В руслі екзистенціального підходу до вивчення особистості Д. О. Леонтьєв і Є. І. Рассказова вказують, що життєстійкість розуміється як система переконань людини стосовно себе, світу, відносин зі світом. Життєстійкі переконання, з одного боку, впливають на оцінку ситуації – завдяки готовності активно діяти і впевненості в можливості впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична. З іншого боку, життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів. У теоретичному відношенні поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенціальної теорії особистості, виступаючи операціоналізацією введеного екзистенційним філософом П. Тілліхом поняття «відвага бути». Ця екзистенційна відвага передбачає готовність «діяти всупереч» онтологічної тривоги.

Дослідження С. Мадді та С. Кобейса показали, що життєстійкість – це особистісна характеристика, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і відображає три життєві настанови: залученість, впевненість у можливості контролю, а також готовності до ризику. Залученість вперше використовувалась соціальними психологами для характеристики адаптації особистості до її ролі. Вона визначається як «впевненість в тому, що

залученість в те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве для особистості». Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Також залученість визначається як фізичний, емоційний і інтелектуальний стан, який мотивує працівників виконувати їх роботу якнайкраще. Контроль – це переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не є гарантованим. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду, що будуть використовуватись наступного разу при виникненні проблемної ситуації.

В іншому руслі розглядає життестійкість Л. А. Александрова. З її точки зору життестійкість – це особлива інтегральна здатність, що сприяє успішній адаптації особистості. Основні її компоненти систематизуються у два блоки: блок загальних здібностей, що включає в себе базові особистісні настанови, інтелект, самосвідомість, сенс і відповідальність; блок спеціальних здібностей, який включає навички взаємодії з людьми, а також навички подолання різних типів складних ситуацій. Дослідження Л. А. Александрової показали, що високий рівень життестійкості сприяє успішній особистісній адаптації, а також перешкоджає підвищенню тривожності і виникненню напруги в адаптаційний період. Так само було встановлено, що життестійкість негативно пов'язана з депресивністю, використанням неадаптивних копінг-механізмів, а також деякими симптомами посттравматичного стресового розладу.

Життестійкість розвивається і трансформується в процесі життя людини, спираючись на позитивне її ставлення до себе та почуття задоволеності від власної життєдіяльності, що включає в себе ціннісно-сміслові настанови на власну можливість визначати і контролювати події свого життя. Життестійкість опосередковується такими факторами як типологічні особливості, вік, професія, соціальний статус, та проявляється в особливостях свідомої саморегуляції, успішності подолання стресових ситуацій, реалізації власної життєвої програми. Життестійкість пов'язана не лише з поведінкою, а й з різноманітними засобами реалізації повсякденного життя та можливими моментами життєвої невизначеності.

Виходячи з розглянутих вище підходів, ми бачимо, що життестійкість не розглядається як копінг-стратегія, але науково вважається настановою на виживання та загалом позитивним феноменом. Звідси ми можемо припустити, що вона тісно пов'язана з процесом адаптації особистості. Серед існуючих теоретичних і практичних наробок в психології щодо життестійкості та її зв'язку з іншими інтегральними компонентами, цей напрямок залишився найменш розвиненим, тому ми вважаємо доцільним розглянути його більш детально.

Більшість дослідників розглядають адаптацію як результат (процес) взаємодії живих організмів і навколишнього середовища, який призводить до оптимального пристосування до життя і діяльності. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Завдяки їй створюються можливості оптимального функціонування організму, особистості в незвичній обстановці. Розрізняють два види адаптації: біофізіологічну і соціально-психологічну. Оскільки життєстійкість опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, то важливо розглянути обидва види адаптації. Внутрішні фактори, що визначають успішність адаптації, складають структуру адаптивності як інтегративної особистісної характеристики. Їх вплив дозволить визначити напрям експериментальної роботи щодо дослідженню життєстійкості як адаптаційного ресурсу особистості.

Як показують дослідження, адаптивну роль в даному процесі відіграє настанова на залученість, пошукову активність (В. В. Аршавский, С. М. Бондаренко, В. С. Ротенберг, Ю. М. Десятнікова). Мова йде про діяльність, яка спрямована на зміну ситуації або її суб'єктивне осмислення при неможливості заздалегідь передбачити результати своїх дій, але при постійному урахуванні цих результатів на кожній стадії діяльності. Таким чином, один з основних компонентів життєстійкості – залученість – відіграє не менш важливу роль у процесах адаптації. Це свідчить про те, що саме залученість може бути проміжною ланкою між двома феноменами, зв'язок яких ми розглядаємо.

Таким чином, аналізуючи наведену вище інформацію, ми бачимо, що феномен життєстійкості є невід'ємним особистісним утворенням. Він означає окремо значущу властивість психіки людини, є багатоконпонентним утворенням, що впливає на актуалізацію інших особливостей психіки людини в ситуаціях життєвого напруження, тому проблема визначення особливостей оптимального проживання значущих важких ситуацій життя є актуальною. На нашу думку, в подальшому дослідженні дуже важливо розглянути зв'язок життєстійкості і адаптивності, оскільки отримані дані несуть в собі новизну для теоретичного та практичного напрямів психології.

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Кулик І. Ю.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
kulikkulik241@gmail.com

Актуальність дослідження полягає в необхідності вивчення прояву емпатійних здібностей майбутніх психологів через психолого-педагогічний вплив.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічних особливостей прояву емпатійних здібностей сучасного студента.

Методами дослідження є теоретичний аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація науково-психологічних джерел інформації, що дозволило узагальнити та систематизувати погляди вчених на проблему, яка вивчається.

Дослідження виконувалось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні брали участь 30 студентів віком від 20 до 21 років, які навчаються на четвертому курсі психолого-педагогічного факультету, стаціонарного відділення за спеціальністю 053 Психологія. Було відібрано 8 хлопців і 22 дівчини.

Для дослідження емпатії у студентів психологів застосовуються такі методичні засоби, як опитувальники. Опитувальники для дослідження емпатії відносяться до класу методологічних засобів психодіагностики – опитувальники оцінки емоційно-вольових якостей особистості. Із спрямованістю на дослідження емпатії в цій класифікації представлені такі опитувальники: методика «Діагностика рівня емпатії В. В. Бойко», методика «Діагностика рівня емпатії І. М. Юсупова», шкала емоційного відгуку А. Меграбяна і Н. Епштейна [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема емпатії – одна з найскладніших у психологічній науці. Невловимість цього феномена для дослідників підтверджує розмаїття у визначеннях його суті, механізмів, функцій, ролі емпатії в моральному розвитку особистості, просоціальній поведінці, альтруїзмі тощо [3].

Емпатія є провідною соціальною емоцією і в найзагальнішому вигляді визначається як здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Вона припускає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення у його внутрішній світ, розуміння його переживань, думок і почуттів.

Емпатія як комунікативна властивість особистості студента сприяє вирішенню глибоких людських питань і відкриває нові можливості для більш ефективного впливу на особистість у спілкуванні. Вона є одним з регуляторів

взаємовідносин між людьми. Виявляється в прагненні надавати допомогу і підтримку іншим людям. Веде до розвитку гуманістичних цінностей особистості студента.

Результати дослідження. Загалом, як свідчать отримані дані, з 30 досліджуваних лише 53,3%, тобто 16 опитаних, набрали від 37 до 62 балів, що говорить про середній рівень емпатійності, властивий переважній більшості студентів психологів. Такі люди в міжособистісних стосунках більш схильні судити людей за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Їм властиві емоційні прояви, але здебільшого вони залишаються під самоконтролем. У спілкуванні уважні, прагнуть зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому впливі почуттів співбесідника втрачають терпіння. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше стежать за дією, ніж за переживаннями героїв.

Дані свідчать, що 9 студентів з 30 досліджуваних, тобто 30% мають високу емпатійність. Такі люди чутливі до потреб і проблем тих людей, які їх оточують, великодушні, схильні багато що вибачати. З інтересом ставляться до людей. Їм подобається пізнавати інших і цікавитися їхнім майбутнім. Вони емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакт з тими людьми, що їх оточують. В оцінці подій більше довіряють своїм відчуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Вважають за краще працювати з людьми, ніж наодинці.

Для 16,7% студентів психологів, які набрали від 12 до 36 балів, характерний низький рівень емпатійності. Таким людям властиві труднощі у встановленні контактів з людьми, вони некомфортно відчують себе у великій компанії. Емоційні прояви у вчинках тих людей, що їх оточують, часом здаються їм незрозумілими і позбавленими сенсу.

Після опрацювання результатів дослідження за методикою визначення рівня розвитку емпатійності В. В. Бойко можна зробити наступні висновки. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку. За методикою дослідження В. В. Бойка, високий рівень раціонального каналу емпатії отримали 26,7% досліджуваних, 66,7%, тобто 20 студентів, показали середній рівень розвитку раціонального каналу емпатії, 6,7% досліджуваних – низький канал емпатії.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс з тими, хто його оточує – співпереживати. За даними дослідження по емоційному каналу емпатії 5 досліджуваних, тобто 16,7%, отримали високі показники, 76,7% – середні показники розвитку, 6,7% – низький рівень емоційного каналу розвитку емпатії.

Інтуїтивний канал емпатії. Балова оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту початкової інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. По інтуїтивному каналу емпатії 2 студентів – з високим рівнем емпатії, тобто 6,7%,

24 досліджуваних, а саме 80% – з середнім рівнем та 13,3% – із низьким рівнем інтуїтивної емпатії.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, а відповідно полегшують чи утрудняють дію всіх емпатійних каналів. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості. Виявлено 33,3%, тобто 10 досліджуваних, мають високий рівень розвитку установок, які сприяють розвитку емпатії, 46,7, тобто 14 студент, – з середнім рівнем розвитку каналу емпатії, 20% студентів із низьким рівнем розвитку установок емпатії.

Проникаюча здатність до емпатії – це важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відвертості, довіри, задушевності. 43,3% (13 досліджуваних) мають високий рівень проникаючої здатності, які сприяють розвитку емпатії, 36,7%, тобто 11 студентів, – з середнім рівнем розвитку здатності до емпатії, 20% – із низьким рівнем розвитку проникаючої здатності до емпатії.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, вміння поставити себе на місце партнера. За методикою В. В. Бойка, 60% (18 досліджуваних) мають високий рівень розвитку ідентифікації, що сприяє розвитку емпатії, 26,7% (8 студентів) – з середній рівнем розвитку ідентифікації емпатії, 13,3% (4 студента) – із низьким рівнем розвитку ідентифікації емпатії.

Розглянемо результати, отримані за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна. За даними дослідження було виявлено, що 50% студентів мають середній показник емоційного відгуку. Такі люди схильні до самоконтролю своїх емоційних проявів, однак по відношенню до інших людей, як правило, вони проявляють чуйність і уважність. Але при цьому часто не можуть прогнозувати розвиток відносин між людьми.

Високий показник емпатії за методикою мають 33% студентів психологів, що говорить про їх високу емоційність, прояв альтруїзму, схильності надавати оточуючим допомогу, а також про потребу в соціальному схваленні своїх вчинків.

Окрім цього, 17% досліджуваних мають низький емоційний відгук, який може свідчити про труднощі у встановленні міжособистісних контактів, дискомфорту у великих компаніях людей, нерозумінні емоційних проявів оточуючих.

Отже, для більшості досліджуваних властиві високі показники ідентифікації в емпатії, що свідчать про розвиненість у майбутніх психологів вміння розуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера, здатності до наслідувань, їх емоції. Середня вираженість емоційного каналу емпатії свідчить про емоційну чутливість студентів в залежності від ситуації. Необхідно відзначити, що провідним у студентів є канал установок, що сприяють емпатії. За даними дослідження було виявлено, що половина студентів мають середні показники емоційного відгуку.

Встановлено, що у переважної більшості студентів психологів емпатійність знаходиться на середньому рівні розвитку. Професійне становлення особистості практичного психолога передбачає опанування системою теоретичних знань, набуття практичного досвіду з їх використання, формування структури професійно значущих якостей особистості, тому, так як досліджувані ще навчаються, то все це продовжується в постійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2005. – С. 267.
2. Акрушенко А. В., Ларина О. А., Катарьян Т. В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций. – М.: Эксмо, 2008.
3. Алтухова Е. В. Психолого-акмеологический механизм формирования эмпатии в отношениях преподаватель – студент // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – С. 270–274.
4. Ванершот Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века (под ред. Д. Брезиера). – М.: «Когито-центр», 2005.
5. Диагностика уровня эмпатических способностей / В. В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учебное пособие / ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 486–490.

ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ

Лавріненко В. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
lavrinenko.vitaliy@gmail.com

Останніми роками в сучасному суспільстві відбулися глибинні трансформації, які спричинили істотні зміни в осмисленні життя особистістю. Зокрема, в кризових соціально-політичних умовах, зміні домінуючих цінностей та норм поведінки, відбувається нівелювання гуманістичних цінностей підтримки, допомоги, визнання пріоритету сім'ї та ролі особистості в суспільному розвитку. Особливо гостро на такі кризові явища реагують молоді люди, які не мають сформованої системи особистісних смислів при вираженому прагненні довести дорослість і самостійність як намагання вирішити підліткову кризу. Особливим видом «віднаходження свого неповторного шляху життя» серед підлітків є участь в неформальних об'єднаннях, які надають їм певні шаблони осмислення життя, закріплені в постулатах субкультури та декларовані її послідовниками.

Особливості впливу субкультур на становлення ціннісно-смыслової сфери особистості підлітка представлені в чотирьох групах наукових пошуків вчених: 1) публікації, де висвітлюються загальні засади впливу субкультури на становлення ціннісно-смыслової сфери неформалів (О. Бондарчук, М. А. Іванова, О. А. Ліщинська, Н. В. Мужанова, В. Р. Павелків); 2) дослідження особливостей смыслової сфери, цінностей і комунікації підлітків-представників романтико-ескапістських субкультур (Ю. В. Грищук, М. В. Гриньова, Л. Д. Заграй); 3) вивчення ціннісно-смыслової сфери та патерни поведінки підлітків із агресивних субкультур (М. О. Белашова, В. І. Мироненко); 4) дослідження специфіки становлення ідентифікаційних механізмів підлітків у соціальному середовищі субкультури (Л. Д. Тодорів, Н. І. Яворська). Л. П. Журавльовою, Н. В. Мужановою [1] встановлено, що ціннісно-смыслова сфера учасників неформальних субкультур має дезорганізований характер, характеризується ознаками кризи. У дослідженні В. Р. Павелків [3] висвітлюється сутність концепції дії деструктивного поля молодіжних субкультур на особистість підлітка. Він зауважує, що деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на підлітка через два канали зв'язку: дію сил групи як цілісної системи та сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти. Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції підлітка у молодіжну спільноту.

Мета даної публікації – описати результати дослідження змістовних характеристик смыслової сфери підлітків-неформалів.

Дана публікація відображає окремі аспекти комплексного емпіричного дослідження впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сислової свідомості підлітків. У ньому взяли участь 312 респондентів – учнів віком від 12 до 15 років (214 хлопців та 98 дівчат). До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «панки». У даній публікації відображений окремий аспект даного дослідження – опис змістовних показників смислової сфери підлітків-неформалів, що вивчено за «Методикою межових смислів» (Д. О. Леонт'єв).

Якісний аналіз смислових ланцюгів досліджуваних неформалів передбачав здійснення ієрархічного кластерного аналізу методом кореляції векторів значень (кореляція Пірсона). Для цього із усієї сукупності смислових конструктів складено узагальнений перелік смислових конструктів (що відображає як граничні, так і вузлові категорії). За результатами узагальнення даних експериментальної групи визначено 23 смислові конструкти, використані підлітками для опису системи життєвих смислів, що увійшли до наступних семи кластерів.

Перший кластер містить такі смислові конструкти: 21) пізнання світу; 23) відповідати за вчинки; 20) активне життя; 22) саморозвиток. Даний кластер охоплює семантику активної життєвої самореалізації підлітків-неформалів, їх прагнення на основі набуття знань про оточуючий світ, бути активними у житті, розвивати власні знання і можливості. Така самореалізація виражається і в прояві відповідальності за власні вчинки як показника життєвої зрілості, що починає формуватися у ціннісно-сислової свідомості в даному віці.

Другий кластер включає конструкти: 15) належність до групи; 18) почувати що потрібен; 2) дружба; 10) бути єдиним з іншими; 5) розуміння з іншими; 6) спілкування; 8) доведення дорослості. Зміст даного кластеру відображає значимість міжособистісної взаємодії для особистісного розвитку підлітків експериментальної групи. Через процес міжособистісної та внутрішньо групової комунікації неформали проявляють своє «почуття належності» до групи, отримують розуміння від інших та емоційну підтримку від них на основі психологічної спільності. Цікавим є те, що до даного кластеру віднесений і смисловий конструкт «доведення дорослості». Спілкуючись з однолітками у групах, неформали трансформують власний «образ Я» у свідомості, що набуває ознак психологічної зрілості та розцінюється як спроможний до самостійного функціонування (Olney, J. [4]).

До третього кластеру увійшли смислові конструкти: 4) свобода та 14) незалежність від батьків. Семантика даного кластеру охоплює прагнення відмежування від батьківського контролю як прояв свободи. Тобто, у свідомості підлітків-неформалів відмежування від батьків, спроможність приймати рішення самостійно є проявом свободи. Діагностично значимо те, що підлітки-неформали сприймають включення до групи та єдність з оточуючими (визначені у другому кластері) як доведення власної дорослості,

проте отримання свободи у їх свідомості пов'язано з відмежуванням від батьків. Такі смислові зв'язки досліджуваних свідчать на користь значимості соціального оточення у розвитку особистості підлітка.

Четвертий кластер представлений конструктами 13) відчувати спокій і впевненість та 17) уникати проблем. Семантика даного кластеру охоплює орієнтацію підлітків-неформалів на ескапізм, уникнення від проблем в системі стосунків та житті загалом як спосіб досягнення емоційно позитивних станів. П'ятий кластер містить конструкти 1) самостійність та 3) незалежність. Даний кластер відображає найбільш суттєві та загальні тенденції підлітків-неформалів до реалізації почуття дорослості як основного новоутворення даного віку – самостійність та незалежність.

Цікавим є поєднання на більш високому рівні кластеризації третього, четвертого та п'ятого кластерів, що може інтерпретуватися таким чином: у підлітків-неформалів досягнення, свободи, незалежності (у тому числі і від батьків) та самостійності семантично пов'язано із необхідністю уходу від проблем, травмуючих подій та досягненням стану спокою. Проте, одночасно, дана орієнтація пов'язана і з прийняттям, підтримкою і взаємодією у системі групових взаємин. Це свідчить про наявність ознак негативного досвіду у ціннісно-смислової свідомості неформальної молоді.

Шостий кластер представлений конструктами: 7) необхідність виділятися та 12) визнання представників субкультури. Даний кластер відображає значимість ідентифікації з субкультурою як протистояння формальній структурі взаємин у підлітків експериментальної групи. Важливо те, що конструкти даного кластеру у дендрограмі не поєднуються ні з якими іншими кластерами, що свідчить на користь особливої ролі дискурсів субкультури та активності у неформальних об'єднаннях в структуруванні семантичного простору ціннісно-смислової свідомості представників експериментальної групи.

Сьомий кластер представлений конструктами 11) отримувати задоволення, 19) розваги, 9) жити та 16) сміливість у відстоюванні поглядів. Даний кластер відображає гедоністичну спрямованість усвідомлення від процесу життя та відмежування від оточуючих. Зміст даного кластеру відображає специфічне поєднання гедоністичної спрямованості підлітків, їх намагання досягнути процес життя та протиставлення себе оточуючим, що, знову ж, призводить до задоволення.

Таким чином, визначено сім найбільш вагомих змістовних тенденцій в усвідомленні життя неформалами. Це тенденції: активної життєвої самореалізації підлітків-неформалів, значимості міжособистісної взаємодії для їх особистісного розвитку, прагнення відмежування від батьківського контролю як прояв свободи, орієнтації неформалів на ескапізм, прагнення до самостійності та незалежності, значимість ідентифікації з субкультурою як протистояння формальній структурі взаємин, гедоністичної спрямованості усвідомлення від процесу життя. Разом із тим, проблема впливу взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смислової свідомості

потребує подальшого дослідження. Зокрема, перспективами подальших досліджень автора виступатимуть дослідження особливостей впливу структурних характеристик субкультури та її дискурсів на становлення ціннісно-сислової свідомості підлітків.

Список використаних джерел:

1. Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Особливості ціннісно-сислової сфери осіб, яку належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 53–68.
2. Лавріненко В. А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 139–151.
3. Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис. ... докт. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», 05 – соціальні та поведінкові науки (053 – психологія). Рівне, 2019. 360 с.
4. Olney, J. (2017). *Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography*. Princeton: Princeton University Press

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Макуха В. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
viktoriyam1997@gmail.com

Актуальність дослідження полягає в необхідності вивченні формування комунікативної толерантності у майбутніх студентів-психологів, адже вона є невід'ємним компонентом професійної діяльності психолога та допомагає реалізувати людину, як фахівця.

Мета дослідження – дослідити комунікативну толерантності у студентів-психологів.

Під час дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), метод емпіричного дослідження (опитування).

Дослідження виконувалось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні брали участь 35 студентів віком від 20 до 21 років, які навчаються на четвертому курсі психолого-педагогічного факультету, стаціонарного відділення за спеціальністю 053 Психологія.

Для дослідження толерантності використовуються відповідні методики. Арсенал дослідження складається із наступних методик:

1) методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. У. Солдатовою, О. О. Кравцовою, О. Є. Хухлаєвим, Л. А. Шай-геровою));

2) методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В. В. Бойко);

3) методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. В. Бойко).

Об'єктом дослідження є комунікативна толерантність особистості.

Предметом дослідження є особливості комунікативної толерантності студента-психолога

Проблема комунікативної толерантності розглядалася у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів, серед яких Л. І. Вишневська, О. А. Грива, П. Комогорова, А. Погодіна, В. Шаліна, В. О. Лекторський, В. В. Бойко, В. Радула, Н. Бутенко, В. Семиченко, О. В. Безпалько, Г. П. Щедровицького, М. Т. Громкова, А. В. Мудрик, Л. П. Яцевич, Л. Маленькова, В. М. Грищук. Серед полтавських науковців проблемі толерантності особистості приділили свою увагу М. М. Мельничук, В. М. Павленко.

В. В. Бойко вводить поняття комунікативної толерантності, під нею він розуміє характеристику ставлення особистості до людей, яка показує ступінь

перенесення нею неприємних, або неприйнятних для неї психічних станів, вчинків та якостей партнерів по взаємодії [1].

Комунікативна толерантність є однією із найважливіших, інформативних рис особистості. Вона характеризує відношення людини до оточуючих, показує ступінь того як вона переносить неприємні або неприйнятні, на її думку, психічні стани, якості і вчинки партнерів по взаємодії, принцип людських взаємовідносин.

Існує багато трактувань терміну «комунікативна толерантність». Наведемо декілька з них.

О. Б. Скрябіна в своїй роботі відмічає комунікативну толерантність як стійкий стан особистості, який визначає тип взаємодії особистості з іншими індивідами і характеризується наявністю в свідомості суб'єкта успішного зразка терпимої комунікативної поведінки і домінантної направленості свідомості на її виконання [3].

А. Скок трактує дане поняття як «здатність людини до взаємодії з іншими. Вона є пізнанням особистістю самої себе та іншої людини, толерантними настановами поведінки й спілкування» [4].

Ми трактуємо в нашій роботі комунікативну толерантність як особистісно важливу професійну якість майбутнього фахівця в сфері «Людина-Людина», до якої належить і професія психолога.

Механізм прояву і виникнення комунікативної толерантності пов'язаний з психологією емоційного відображення особистісних відмінностей. В механізмі комунікативної толерантності найважливішим є сумісність або несумісність якостей партнерів – характеру з характером, інтелекту з інтелектом, темпераменту з темпераментом.

Проблема толерантності має два аспекти щодо забезпечення високого рівня професіоналізму майбутніх психологів. Перший аспект пов'язаний з тим, що толерантність виступає важливою якістю психолога, вона допомагає пізнавати переконання, позиції та індивідуальні особливості інших людей та побудувати успішне спілкування з ними. Другий аспект пов'язаний з тим, що психолог повинен бути готовий до розв'язання проблем нетерпимого ставлення людей один до одного та розвитку толерантності у них [2].

В психологічній діяльності комунікативна толерантність є однією з найважливіших якостей особистості, так як вона визначає суб'єкт-суб'єктні відношення психолога і клієнта.

Переважає більшості студентів притаманний середній рівень вираження толерантності (97%). Також середній рівень вираження має етнічна толерантність (80%), соціальна толерантність (100%), толерантність як риса особистості (83%).

Найбільш виразними проявами толерантності у студентів є терпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми (66%) та використання себе як еталона при оцінці поведінки й напряму думок інших людей (54%). Найбільш виразними проявами інтолерантності у них виявляється категоричність або консерватизм в оцінках інших людей (17%) та невміння

приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів (17%). Найменш виразними проявами інтолерантності у студентів є неприйняття або не розуміння індивідуальності іншої людини (0%) та невміння вибачати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні їм неприємності (0%).

Також було виявлено, що переважній більшості студентів притаманний середній рівень вираження таких емоційних бар'єрів, як невміння керувати емоціями, дозувати їх (57%), неадекватний прояв емоцій (63%), негнучкість та невиразність емоцій (71%), домінування негативних емоцій (48%), небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (63%) та загальний показник емоційного бар'єру також має середній рівень вираження (48%).

Отримані дані дозволяють зробити наступні висновки:

Існує багато точок зору, щодо трактування терміну «комунікативна толерантність». Найбільш повне визначення дав В.В.Бойко, він визначає її як «характеристику ставлення особистості до людей, яка показує ступінь перенесення нею неприємних, або неприйнятних для неї психічних станів, вчинків та якостей партнерів по взаємодії».

Невід'ємним компонентом професійної діяльності психолога є комунікативна толерантність, яка допомагає реалізувати людину, як фахівця.

Переважній більшості студентів притаманний середній рівень вираження толерантності, це свідчить про те, що комунікативна толерантність студентів-психологів, як складова їхньої професійної компетентності, знаходиться на разі в процесі розвитку та удосконалення

Список використаних джерел:

1. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности : науч.-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – С. 8–18.
2. Бондар В. С. Особливості формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах / В. С. Бондар. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №11/2015.
3. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського / С. Єфіменко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 103. – С. 140–149.
4. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2007. № 34. С. 79–84.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ДУАЛІЗМУ ПСИХІКИ

Манжара С. О.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
oleshko1008@gmail.com

Проблема дослідження особистості, взаємозв'язок і співвідношення свідомості і особистості є провідним питанням наук про людину. Вказані категорії розглядаються науковцями як синонімічні. Так, «особистість» розглядається однобічно, оскільки береться до уваги лише сфера свідомого. Психодинамічна парадигма, у межах якої виконане дослідження, розглядає психіку особистості цілісно, у її свідомих і несвідомих виявах.

Мета – проаналізувати тлумачення категорії «особистість» у різних психологічних напрямках.

Дослідження проведене у психодинамічній парадигмі, за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Зasadничими аспектами метода АСПП є спонтанність та невимушеність поведінки респондента, а також використання допоміжних візуалізованих засобів: психомалюнки, репродукції художніх полотен, ліпка, моделювання з каменів тощо.

Згідно з «Філософським енциклопедичним словником», термін особистість «позначає: 1) людського індивіда як суб'єкта відносин і свідомої діяльності (особа, в широкому сенсі слова) або 2) стійку систему соціально-значущих рис, що характеризують індивіда як члена того чи того суспільства або спільності» [5, с. 314]. Тобто, особистість – це людина, яка підкорюється вимогам соціуму (макро- і мікросередовищу, у якому вона знаходиться). Трактуючи особистість так, науковці не звертали увагу на те, що у психіці, починаючи з раннього дитинства, є чинники, які конкурують із вимогами соціуму: сліди, фіксації пережитих травм, драм давно минулих часів (власних та членів сім'ї: розлучення, хвороби, невдачі, розчарування тощо).

Слово «особистість» (personality) у перекладі з англійської мови означає «маска, роль, личина» [2; 3; 5; 7]. Слово «персона» (person) використовувалося у давнині для позначення маски, яку надягав актор театру, та ролі, яку він грав. Так, утворення терміну «особистість» відбувалося на основі дуалістичного відступу від реальності: одночасна наявність у людини соціально зумовленої «маски» та справжнього, природного обличчя.

У англійській мові «особистість» має відповідники: «selfhood, selfness або self» – наближені до поняття «самість» [3, с. 237]. У загальній психології особистість трактується як «певне ядро, початок, що інтегрує, зв'язує у єдине різноманітні психічні процеси індивіда» [5, с. 315]; «верховний синтез поведінки» [3, с. 238], де «досягається інтеграція, злиття, гармонія зовнішнього

і внутрішнього» [там само]. Проте це злиття – ілюзорне і відносне: внутрішнє передбачає дієвість і імператив несвідомої сфери, зовнішнє – підкорене «ідеалізованому Я» і необхідностям соціуму і ситуації.

Класичні підходи до вивчення особистості поділяються на: психобіологічні (У. Шелдон), біосоціальні (Г. Олпорт, К. Роджерс), психосоціальні (А. Адлер, К. Хорні та неофрейдисти), психостатистичні («факторні» – Г. Айзенк, Р. Кеттел) тощо. «“Багатофакторні” теорії (Г. Айзенк, Кеттел тощо) розглядають особистість як сукупність певного числа емпірично (за допомогою тестів) встановлених і більш-менш автономних психологічних характеристик» [5, с. 315]. Зазначені теорії спрямовані на дослідження сфери свідомості окремо від несвідомого, тобто пізнання психіки людини лише «наполовину».

Ряд психологів наголошували на цілісності, єдності особистості, взаємозв'язку її підструктур. Згідно з О. Лосєвим, особистість – це образ [3]. За С. Рубінштейном, «особистість є зв'язаною воєдино сукупністю внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні впливи» [4, с. 7]. Е. Фромм наголошував, що «особистість це цілісність вроджених і набутих психічних якостей, що характеризують індивіда і роблять його унікальним» [4, с. 7]. А. Маслоу визначає особистість «як здатність людини до самоактуалізації. Він описує самоактуалізацію не просто як стихійне зростання, а як самопізнання, саморефлексію, що ведуть до плідної самотворчості. Самоактуалізація особистості – це вміння злитися зі своєю внутрішньою природою, обрати свою мотивацію до життя, здатність постійно розгортати свої потенції» [6, с. 458]. Згідно із З. Фрейдом, «особистість це замкнена у собі біологічна індивідуальність, що живе у суспільстві і відчуває його впливи, але протистоїть йому» [2, с. 11].

Психосоціальні теорії особистості виокремлюють такі опозиції у психіці суб'єкта: тенденція до влади – почуття меншовартості, тенденція до переваги – відчуття неповноцінності, «верх» і «низ», чоловіче і жіноче (А. Адлер); «синдром розпаду» (любов до мертвого, нарцисизм та симбіозно-інцестуальний потяг) – «синдром росту» (любов до людини), позитивна свобода – втеча від свободи (безпека) (Е. Фромм); потреба у задоволенні – базальна ворожість, потреба у безпеці – базальна тривога (К. Хорні); самоактуалізація – комплекс Іони (страх успіху) (А. Маслоу). Вказане є значущим для дослідження дуалізму психіки особистості.

Отже, академічні психологи досліджували особистість лише з одного боку (монотейстично) – сфери свідомого та соціальної взаємодії, не торкаючись сфери несвідомого. На противагу описаним вище підходам до дослідження особистості, глибинна психологія розглядає особистість цілісно, із врахуванням свідомої і несвідомої сфер психіки (дуалістично). Такий дуалістичний, повний підхід забезпечує «цілісну картину» сприйняття особистості, виявлення і пізнання деструкцій особистості.

Список використаних джерел:

1. Зиглер Д., Хьелл Л. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 607 с.: ил. – «Серия «Мастера психологии»).
2. Ковалев А. Г. Психология личности. – 2-е изд., исправл. и доп. – Москва: Издательство «Просвещение», 1965. – 289 с.
3. Мещеряков, Борис Гурьевич. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Борис Гурьевич Мещеряков, Владимир Петрович Зинченко. – 3-е изд. – М. : Прайм-Еврознак, 2002. – 672 с.
4. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е. – М. : «Когито-Центр», 2010. – 352 с.

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ
ХВОРИХ НА ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ
В ХОДІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗА МЕТОДОМ КОЗЯВКІНА**

Мелех Н. В.

ТОВ «Міжнародна реабілітаційна клініка Козьявкіна»

(м. Трускавець)

slavychn@gmail.com

Своєрідність емоційно-особистісної сфери хворого на церебральний параліч обумовлена органічним ураженням центральної нервової системи. Психічні розлади неспихотичного типу у підлітків з ДЦП включають різноманітні порушення форм поведінки і особистісних відхилень, які по-різному проявляються у різні вікові періоди. В патогенезі неспихотичних порушень поведінки особливе значення належить преморбідним особливостям особистості, зокрема, акцентуаціям характеру. Порушення емоційно-вольової сфери підлітка найчастіше проявляються підвищеною емоційною збудливістю в поєднанні з вираженою слабкістю вольових зусиль, несамотійністю. Для ефективного вирішення проблем реабілітації даних груп пацієнтів необхідно виявити індивідуальні особливості характеру підлітків з ДЦП та їх роль у формуванні психопатологічних порушень. Вони можуть призводити до соціальної дезадаптації підлітка та потребують медико-психологічної корекції. Проф. В. І. Козьявкіном був розроблений та імплементований унікальний метод надання допомоги пацієнтам з різними ураженнями центральної нервової системи. Результати попередніх досліджень показали, що метод Козьявкіна є високоефективний не тільки щодо корекції рухових розладів, але й когнітивної сфери. Можна припустити, що дана реабілітаційна система, яка діє через механізми нейропластичності мозку повинна покращувати емоційно-особистісну сферу підлітків з ДЦП.

Було відібрано та обстежено 73 підлітки у віці від 14 до 17 років (42 хлопчика та 31 дівчина) з різними клінічними формами ДЦП, у яких були діагностовані неспихотичні психічні розлади резидуально-органічного генезу, а саме: 42,5% з легким когнітивним розладом (F06.7) і 57,5% з органічним емоційно-лабільним розладом (F06.6). Відповідно до клінічних форм ДЦП спастична диплегія (G80.1) мала місце у 38,4% хворих, дитяча геміплегія (G80.2) – у 31,5%, дискінетична форма (G80.3) – у 16,4%, атактична форма (G80.4) – у 5,4%, змішана (G80.8) – у 8,2%. Усі підлітки проходили курс реабілітації за методом Козьявкіна в Міжнародній реабілітаційній клініці Козьявкіна (Україна, м. Трускавець). Обстеження проводилося в перші дні перебування підлітків у реабілітаційному центрі. Для визначення типів акцентуацій характеру використовувалася психодіагностична методика «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник» (ПДО) А. Є. Личко, для уточнення особливостей розвитку особистості – тест Кеттелла (HSPQ) підлітковий варіант.

Як показали результати проведених досліджень, у 100% обстежених підлітків з ДЦП відзначалися різні типи акцентуацій характеру, окрім циклоїдного. У групі підлітків з легким когнітивним розладом (F06.7) переважали акцентуації змішаного (35,5%), лабільного (22,6%) та епілептоїдного (16,1%) типів. Серед хворих з органічним емоційно-лабільним розладом акцентуації характеру розподілилися наступним чином: змішаний (38,09%), лабільний (28,6%) і астено-невротичний (11,9%) типи. Саме дані акцентуації характеру в силу виразності таких рис як вразливість, невпевненість в собі, підвищена стомлюваність, дратівливість, є тим преморбідним фоном, на фоні якого формуються психогенні розлади. Достовірних відмінностей в частоті того чи іншого типу акцентуацій в залежності від нозологічної форми виявлено не було. Порівняльний аналіз середніх значень факторів тесту Кеттелла в залежності від характеру психопатологічних розладів показав, що підлітки з органічним емоційно-лабільним розладом відрізнялися більш вираженою емоційною нестійкістю (фактор С: $6,95 \pm 0,67$ і $7,62 \pm 0,54$; $p < 0,05$), стриманістю, негнучкістю, нетовариськістю (фактор А: $9,28 \pm 0,66$ і $10,13 \pm 0,55$; $p < 0,05$) в порівнянні з підлітками з легким когнітивним розладом (F06.7). Усереднений особистісний профіль підлітків з органічним емоційно-лабільним розладом висловлювався формулою DEO–ACH. Провідними рисами хворих з органічним емоційно-лабільним розладом були емоційна нестабільність, тривожність, сором'язливість, нетовариськість, що поєднуються з високою лабільністю. Усереднений профіль підлітків з легким когнітивним розладом (F06.7) висловлювався формулою FEN – CJQ2 і вони виявляли такі особистісні властивості як ригідність, імпульсивність, безтурботність, залежність від групи, емоційна нестійкість. Після порівняльного аналізу середніх значень показників Кеттелла до і після лікування можна сказати про більш виражену екстравертованість пацієнтів після лікування, яка проявляється такими рисами як життєрадісність, безтурботність (фактор F: $11,53 \pm 0,51$ і $9,92 \pm 0,49$; $p < 0,05$), товариськість (фактор J: $9,87 \pm 0,38$ і $10,16 \pm 0,45$; $p < 0,05$), підвищенням показника ступеня прийняття моральних норм (фактор G: $10,40 \pm 0,52$ і $12,45 \pm 0,49$; $p < 0,01$). Стани соціально-психологічної дезадаптації при ДЦП достовірно частіше формувалися на тлі епілептоїдного типу акцентуацій характеру і достовірно рідше на тлі акцентуації сенситивного і психастенічного типів. Недостатній розвиток афективних і довільних механізмів регуляції поведінки посилювало соціальну дезадаптацію підлітків з ДЦП.

Динамічні дослідження показали, що в ході реабілітації у хворих суттєво редукувалися емоційні порушення у вигляді лабільності, тривожності, сенситивності. У підлітків з ДЦП поліпшувалися параметри довільної регуляції поведінки, комунікативної компетентності, оптимізувались адаптивні особистісні ресурси. Також у хворих покращувалися відносини в родині і з однолітками. Підлітки починали більш адекватно ставитися до свого захворювання, до наявних рухових порушень, до необхідності періодично проходити курси лікування і реабілітації.

ВПЛИВ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНИХ КІНОФІЛЬМІВ НА КОГНІТИВНУ СКЛАДНІСТЬ Я-ОБРАЗУ ГЛЯДАЧА

Мельничук М. М.

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

Важливість психологічних досліджень кіномистецтва полягає в тому, що екранні види художньої культури набули домінуючого значення у сучасному світі мистецтва, яке в силу своїх особливостей здатне впливати на духовну організацію особистості, визначати її систему цінностей, формувати світогляд. Кінофільми, що є важливими феноменами, артефактами культури, можуть виступати, таким чином, знаряддями (знаками-символами), за допомогою яких відбувається соціалізація особистості.

Дослідження, присвячені свідомому сприйняттю різних творів мистецтва, зокрема науково-фантастичних кінофільмів, у сучасній психології досить різноманітні. Культурно-історичний, діяльнісний та психосемантичний підходи в психології мистецтва досліджують зміну смислового рівня свідомості в процесі сприйняття твору особистістю. Свідома діяльність реципієнта й автора обумовлена досвідом проживання та осмислення життя, що й забезпечує вплив творів мистецтва на людину. Вплив мистецтва на зміст й структуру свідомості особистості може виявлятися на смисловому («особистісний смисл» художньої комунікації) або концептуальному (психосемантична структура самосвідомості) рівнях. Проте, залишається недостатньо вивченим вплив кіномистецтва на особистісні структури в процесі «діалогу» особистості глядача та персоніфікованої особистості автора кінофільмів, зокрема, під час перегляду науково-фантастичних творів.

Мета – емпіричне дослідження впливу творів кіномистецтва на особистісні структури глядача та порівняння ефектів впливу кінофільмів знятих на основі єдиного твору в різних соціокультурних середовищах.

Фантастичне містить проблему Іншого та Інакшого як того, що лежить за межами людської свідомості й самого процесу пізнання, як радикально нового і непізнаного. Основною специфічною якістю науково-фантастичних кінофільмів можна назвати сам феномен фантастичного, уявного, метафоричного, який включає в себе, на відміну від творів жанру фентезі, потужну раціоналістичну, пояснюючу складову. Така діалектична взаємодія між ірраціональним й раціональним, що трансльована в науково-фантастичних творах, може актуалізувати внутрішню активність особистості у процесі визначення неоднозначних і невизначених феноменів як зовнішньої реальності – актуалізація об'єктивного пізнання навколишнього світу, так і внутрішньої реальності – актуалізація суб'єктивного пізнання самого себе – самопізнання. У першому випадку буде актуалізуватися об'єктивне пізнання навколишнього світу, у другому – суб'єктивне пізнання самого себе – самопізнання особистості.

Іншим аспектом специфіки науково-фантастичних творів можна назвати трансляцію позиції Іншого в особливій формі. Інший в даних творах представлений не як Антагоніст, а як Непізнаний Інший (Інакший). Стратегія взаємодії з цим Іншим – пізнання, а не протиставлення і протистояння. Таке ставлення до Іншого (Інакшого) передбачає можливість діалогу та конструктивної взаємодії, а не суперництва і конфлікту. Психологічний вплив науково-фантастичних кінофільмів, таким чином, полягає в актуалізації процесів пізнання Іншого, Інакшого і самопізнання самого себе як Іншого.

Таким чином, зміна структури і змісту свідомості, а також розширення меж усвідомлення особистістю самої себе в результаті комунікації з науково-фантастичними фільмами може активізувати процеси самопізнання особистості як осмислення й інтерпретацію власного «Я» та як усвідомлення особистістю різних аспектів образу «Я».

Під час відбору кінофільмів для емпіричного дослідження ми врахували наявність певної позиції автора твору. На нашу думку, саме авторська точка зору режисера А. Тарковського на створення науково-фантастичних кінофільмів є найбільш адекватною для даного дослідження.

Оптимальним контингентом досліджуваних, на нашу думку, є студенти юнацького віку за таких причин: 1) студентство – це період розвитку, що в найбільшому ступені виявляє залежність від конкретних соціально-історичних умов. Тому студенти найбільш сензитивні до змін у суспільстві, трансформацій ціннісних орієнтацій і смислоутворюючих життєвих установок; 2) студентство – початок ранньої дорослості, і соціальний статус студента характеризується наявністю досить великої внутрішньої активності особистості, яка необхідна для освоєння нової професійної і соціальної ідентичності. Актуальність тематики творів для даної вибірки може визначатися ставленням до наукового пізнання у студентів, основною діяльністю яких є професійна освіта. Виходячи з цього, нами було проведене дослідження, що спрямоване на вивчення специфіки впливу науково-фантастичних кінофільмів на особистісні структури, а саме на рівень самопізнання індивідуальності студентів, за допомогою аналізу динаміки когнітивної складності досліджуваних.

Для цього було відібрано два кінофільми, що знімалися на основі одного твору польського фантаста С. Лема [5] «Соляріс» у різних соціокультурних середовищах: «Соляріс» вітчизняного режисера А. Тарковського та «Соляріс» американського режисера С. Содерберга.

Дослідження проводилось серед студентів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка віком від 21 до 23 років (77 осіб) протягом 2015-2018 років.

Методи дослідження: емпіричний – методика «Техніка репертуарних решіток» (за Дж. Келлі) [8]; математичної статистики – статистичний критерій кутового перетворення Фішера – ϕ та факторний аналіз.

Результати першої серії дослідження свідчать, що більшість респондентів (83%) мають спрощеність, слабку диференційованість, нероздільність структури рольового репертуару особистості (1-3 фактори), що

вказує на низький рівень когнітивної складності. 17% досліджуваних студентів мають сильнішу диференціацію та інтеграцію структури рольового репертуару особистості (4-5 фактори), що свідчить про достатньо високий ступінь когнітивної складності.

Метою другої серії нашого дослідження стало визначення рівня когнітивної складності респондентів після перегляду к/ф «Соляріс» А. Тарковського. Результати дослідження показали, що відсоток досліджених (77%), які убачають менше відмінностей між рольовими образами, і структура їх рольового репертуару слабо організована, тобто – з низьким рівнем когнітивної складності, дещо падає (на 6%). Відповідно – 23% досліджуваних студентів характеризуються високим рівнем когнітивної складності.

Оцінюючи результати третьої серії дослідження після перегляду к/ф «Соляріс» С. Содерберга, бачимо, що 88% респондентів мають низький рівень когнітивної складності. Високий рівень когнітивної складності виявився у 12% досліджуваних, які оперують більшим числом рольових образів та мають організовану систему рольового репертуару.

Порівнюючи ефекти впливу обох стрічок можна говорити, що після перегляду кінофільму «Соляріс» режисера А. Тарковського збільшується ступінь диференціації та інтеграції структури рольового репертуару особистості, та, відповідно, зростає когнітивна складність в більшій мірі, ніж після впливу кінофільма «Соляріс» режисера С. Содерберга.

Узагальнюючи отримані дані можна сказати, що кінофільм «Соляріс» режисера А. Тарковського краще сприяє розвитку когнітивної складності глядача через збагачення структури рольового репертуару особистості, а значить, і більшому розвитку самопізнання, що, в свою чергу, може впливати на ефективну соціалізацію в багатогранному полікультурному суспільстві, в якому велика кількість субкультур та соціальних груп вимагає від особистості гнучкості у сприйнятті себе та інших.

Кінофільм «Соляріс» режисера С. Содерберга не вплинув на структуру рольового репертуару особистості та рівень когнітивної складності. Це може бути пояснено тим, що даний кінофільм, створений у чужорідному соціокультурному середовищі, транслює неактуальні в нашій культурі рольові образи.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що виявлені ефекти впливів науково-фантастичних кінофільмів на особистісні структури, когнітивну складність Я-образу, показують сприйнятливність досліджуваних студентів до культурної специфіки історії пізнання, яка транслюється в кінофільмах, створених у різних соціокультурних середовищах.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в дослідженні архетипічних образів (елементів) включених у факторну структуру когнітивної складності Я-образу досліджуваних.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 244 с.

2. Дашкова Т. Фантастическое в фильмах Андрея Тарковского Солярис и Сталкер / Т. Дашкова, Б. Степанов. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – С. 311–344.
3. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
4. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – В 2-х т., Т.2, – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
5. Лем С. Фантастика и футурология / С. Лем; пер. с пол. С. Н. Макарецва; под ред. В. И. Борисова. – М.: ООО «Издательство АСТ», ЗАО НЛП «Ермак», 2004. – 591 с.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – М. : Изд. МГУ, 1997. – 400 с.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. – М.: Ренессанс, 1991. – 380 с.
8. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1997. – 236 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ

Метельська Н. Й.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
natametelska2@gmail.com

Педагогічна праця – особливий вид професійної діяльності. Її специфіка зумовлена, з одного боку, вимогами, які висуває сама професія, а з іншого боку – традиційно високими очікуваннями громадськості до представників цієї професії. Це покладає на вчителів ще й додаткову відповідальність перед суспільством, адже саме педагог вважається носієм загальнолюдських цінностей та життєвих смислів, який передає їх словами, діями та вчинками дітям не лише у професійній діяльності, а й поза нею.

Аспекти підготовки працівників освіти перебували в центрі уваги багатьох учених (О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, Е. Грішин, О. Киричук, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, К. Седих, І. Синиця, Р. Хмелюк, О. Щербаков та інші). Такі науковці, як Б. Ананьєв, О. Власова, С. Гусаківська, Л. Кулікова, Н. Максимчук, Л. Мітіна, В. Семиченко, А. Фурман, І. Якиманська, С. Яремчук та інші підкреслювали, що нерідко майбутні педагоги недостатньо співвідносять смисл власної професійної діяльності із загальнолюдськими ціннісними орієнтаціями, які мають передавати учням.

Проте, як зазначає К. Седих, в останні роки спостерігається зміщення дослідницького інтересу від розробки та описання нормативних моделей особистості та діяльності фахівця до вивчення професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності [3, с. 211]. Отже, цілеспрямований вплив на ціннісно-смыслову сферу та професійну самосвідомість має стати одним із провідних складників процесу професійного становлення майбутнього педагога.

У зв'язку з цим мета дослідження полягає в порівняльному аналізі особливостей ціннісно-смыслового аспекту професійної самосвідомості працівників освіти, які мають різний рівень кваліфікації, а саме студентів старших курсів та вчителів, які працюють за фахом.

З метою аналізу ціннісно-смыслового аспекту професійної самосвідомості працівників освіти та ступеня усвідомлення ними себе у професії нами була використана «Методика діагностики смисложиттєвих орієнтацій (СЖО, за Дж. Крамбом і Л. Махоліком, адаптація Д. Леонтьєва)» [1]. У загальній вибірці дослідження, яка склала 385 осіб, нами були виокремлені дві категорії – група 1, до якої увійшли працівники закладів освіти, які на момент дослідження працювали за фахом не менше 5 років ($n_1=275$), та група 2, до якої увійшли студенти старших курсів педагогічних спеціальностей, які не мають

професійного досвіду ($n_2=110$). До результатів були застосовані методи математичної обробки даних, зокрема, U-критерій Манна-Уїтні, призначений для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем кількісно вимірної ознаки [2]. Детальні обчислення проводилися нами за допомогою пакета статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0.

В узагальненому вигляді результати проведеного дослідження подані у *табл. 1*. Як свідчить аналіз таблиці, за шкалою «Цілі в житті» високий рівень прояву більше притаманний працівникам закладів освіти (50%), ніж студентам (21%), тоді як низький незначною мірою переважає у студентів старших курсів (4% проти 2%). Це говорить про більшу цілеспрямованість педагогів, порівняно зі студентами, а також вищий ступінь розуміння ними власної відповідальності за реалізацію життєвих та професійних планів. Застосувавши методи математичної обробки даних, а саме U-критерій Манна-Уїтні, можемо зробити висновок про статистичну значущість одержаних результатів ($U=21618,0$ при $p \leq 0,001$).

Таблиця 1 – Показники смисложиттєвих орієнтацій працівників закладів освіти та студентів старших курсів ($n_1=275$, $n_2=110$, у %)

№	Рівні вираження Показники	Високий		Середній		Низький	
		n_1 (у %)	n_2 (у %)	n_1 (у %)	n_2 (у %)	n_1 (у %)	n_2 (у %)
1.	Цілі в житті	50	21	48	75	2	4
2.	Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя	27	27	68	63	5	10
3.	Результативність життя, або задоволеність самореалізацією	41	26	56	68	3	6
4.	Локус контролю – Я	44	29	54	61	2	10
5.	Локус контролю – життя	27	21	64	74	9	5
6.	Осмисленість життя	46	88	52	11	2	1

За шкалою «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя» високий рівень прояву виражений однаковою мірою в обох досліджуваних групах (по 27%), а низький переважає у студентів старших курсів (10% проти 5% у фахівців, що працюють), тому можемо говорити про те, що працівники закладів освіти частіше сприймають своє життя і власну професійну діяльність як емоційно насичений і наповнений змістом процес, ніж майбутні освітяни.

За шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» показники високого рівня переважають у працівників закладів освіти (41% проти 26% у студентів), а низький рівень більше виражений у студентів старших курсів, ніж у педагогів (6% проти 3%). Така картина дає змогу стверджувати, що працівники освіти відчують пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену частину свого життєвого та

професійного шляху сильніше, ніж студенти. Застосування U-критерія Манна-Уїтні підтверджує статистичну значущість одержаних результатів ($U=18677,0$ при $p \leq 0,001$).

За шкалою «Локус контролю-Я» високі показники переважають у працівників освіти (44 % проти 29% у студентів). Низький рівень притаманний більше студентам старших курсів, ніж працівникам закладів освіти (10% проти 2%). Це дає змогу характеризувати працівників освіти як більш сильних особистостей, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати життя та професійну кар'єру відповідно до власних цілей і уявлень про їхній сенс. Результати порівняльного аналізу за цією шкалою є статистично значущими, що доводить використання U-критерія Манна-Уїтні ($U=18610,5$ при $p \leq 0,001$).

За шкалою «Локус контролю-життя» високий рівень вираження більше притаманний працівникам закладів освіти, ніж студентам (27% проти 21% відповідно), а низький рівень більше характерний для студентів старших курсів (9% проти 5%), що є свідченням більшої переконаності працюючих педагогів у тому, що вони самі можуть контролювати власне життя, та керувати своєю професійною діяльністю.

За загальними показниками «Осмишеності життя» високий рівень більше притаманний студентам, ніж працівникам закладів освіти (88% проти 46%), тоді як низький виражений майже однаковою мірою і складає 2% у педагогічних працівників та 1% у студентів. Це є свідченням того, що студентам притаманний більш високий ступінь розуміння власного життя та осмишеності себе у професії, ніж працюючим педагогам. Результати порівняльного аналізу за цією шкалою є статистично значущими ($U=4195,0$ при $p \leq 0,001$).

Отже, можемо говорити про те, що зі зростанням професійної кваліфікації та набуттям фахового досвіду підвищується ступінь цілеспрямованості працівників освіти, зростає їхня продуктивність та віра у себе як фахівця, проте знижується ступінь осмишеності себе у професії, що більше характерне для майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
2. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики: навч. посіб. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : ВД «Слово», 2009. – 462 с.
3. Седих К. В. Супервізії для шкільних психологів-консультантів / К. В. Седих // Актуальні проблеми психології: зб-к наук. праць. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – 2009. – Т. 7. – № 19. – С. 211–215.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК РЕСУРСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ

Милашенко К. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e.vysochinska@gmail.com

Самоактуалізація особистості є вагомим питанням сучасної психологічної теорії і практики, оскільки відображає загальні інтегративні характеристики функціонування людини в соціумі. У даному контексті особливо важливо визначити перелік ресурсів і чинників даного процесу, адже самоактуалізація не є дискретним психологічним поняттям, а завжди проявляється в контексті повноцінного і цілісного функціонування людини. До вагомих ресурсів самоактуалізації науковці відносять ціннісні орієнтації, систему смислів людини, її компетентність, соціальний інтелект, тощо. Проте, особливо важливим виступає дослідження специфіки емоційного інтелекту як ресурсу самоактуалізації особистості, адже саме афективна сфера є аспектом психічного, що достатньо значимо відображає успішність самоактуалізації людини. Відповідно, коли постає питання про здійснення корекційних та психотерапевтичних впливів з метою самоактуалізації особистості, окреслення динаміки емоційного інтелекту як інтегрального показника функціонування афективної сфери людини, є значимим і вагомим показником ефективності цілеспрямованих впливів.

Роль емоційного інтелекту у процесі самоактуалізації особистості дорослого віку найбільш чітко простежується у виділених різними авторами характеристик самоактуалізованої особистості, що входять і до сфери її емоційного інтелекту. Зокрема, до таких характеристик особистості відносять: містичні та вищі переживання (А. Маслоу); здатність до спонтанної поведінки й вираженню своїх почуттів, прийняття агресії як природного прояву людської природи (Е. Шостром); відкритість як вираження бажання любити й викликати любов (В. Шутс); тощо. Важливу роль емоційної сфери в самоактуалізації підкреслює А. Harrell [2] розглядаючи самоактуалізацію дорослої особистості у зв'язку із показниками психологічного благополуччя, екстраверсії та стійкістю до стресових факторів. Саме знижена стійкість до стресу, наявність негативних переживань в сучасних умовах соціально-політичної кризи дозволили К. В. Седих [1] поставити питання про афективну амбівалентність свідомості сучасної людини в соціокультурному просторі, що свідчить про порушення процесу самоактуалізації особистості.

Унікальними можна вважати емпіричні дослідження вершинних переживань здійснені зарубіжними вченими. Е. Mathes, М. Zevon, Р. Roter [3], використовуючи «Шкалу вершинних переживань» встановили, що випробовувані, які отримали високі бали за цією шкалою мали у своєму досвіді

відчуття великого щастя, повної гармонії й умиротворення. Ціннісними орієнтаціями цих людей були краса істинна і справедливість. Тож, спроможність до чіткого вираження своїх емоцій, їх ідентифікації контролю є вагомою характеристикою особистості, що самоактуалізується. У дослідженні G. Ordun, F. A. Akün [5] виявлені кореляції між самоактуалізацією студентів вищів, їх емоційним інтелектом та піковими переживаннями, спроможністю до інтерпретації свого емоційного життя як ресурсу самоактуалізації особистості. Разом із тим, наявні психологічні дослідження не дають чіткого та системного розуміння сутності змін в афективній сфері у процесі самоактуалізації особистості, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Мета даної публікації – описати динаміку показників емоційного інтелекту як ресурсу самоактуалізації в процесі психотерапії.

У комплексному дослідженні самоактуалізації особистості нами постульована необхідність здійснення цілеспрямованих корекційних та психотерапевтичних впливів з метою сприяння процесу самоактуалізації особистості дорослого віку та розвитку її афективної сфери, зокрема. З цією метою автором розроблена та апробована програма самоактуалізації особистості та визначення системи її екзистенційних ресурсів [4]. Мета програми – сприяння самоактуалізації особистості, формування нових життєвих смислів особистості, нове сприйняття нею меж власного «Я», що виступає основою для появи смислоутворюючих мотивів людини та формування у неї стану перебування в екзистенції. В апробації розробленої програми прийняли участь 30 досліджуваних, що склали експериментальну групу самоактуалізованих. За результатами апробації корекційної програми нами порівняні показники вираженості самоактуалізації, ціннісних орієнтацій, вираженості соціального та емоційного інтелекту досліджуваних до та після корекційного впливу, що дозволило виносити судження про ефективність та результативність розробленої корекційної програми.

У даній публікації висвітлені результати вивчення емоційного інтелекту досліджуваних до та після психотерапії (*таблиця 1*).

Таблиця 1 – Показники емоційного інтелекту представників експериментальної групи до та після психотерапії

Показники емоційного інтелекту	зріз	Рівень вираження			<i>t</i>
		<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	
Розуміння чужих емоцій	1	0%	71%	29%	1,168
	2	0%	58%	42%	
Управління чужими емоціями	1	0%	57%	43%	0,157
	2	0%	42%	58%	
Розуміння своїх емоцій	1	29%	29%	42%	2,34*
	2	6%	22%	72%	
Управління своїми емоціями	1	29%	42%	29%	2,71**
	2	12%	36%	52%	

Контроль експресії	1	29%	14%	57%	0,314
	2	16%	21%	63%	
Міжособистісний емоційний інтелект	1	0%	57%	43%	1,24
	2	0%	48%	52%	
Внутрішньособистісний емоційний інтелект	1	29%	29%	42%	2,31*
	2	9%	24%	67%	
Розуміння емоцій	1	14%	57%	29%	2,05*
	2	7%	41%	52%	
Управління емоціями	1	17%	45%	38%	2,15*
	2	6%	40%	54%	
Емоційний інтелект	1	14%	29%	57%	2,03*
	2	7%	19%	75%	

де, 1 зріз – діагностика до психотерапії, 2 зріз – після психотерапії

Як свідчать дані *таблиці 1*, за підсумками проходження психотерапії досліджувані експериментальної групи стали більше направлені на прояви емоційного інтелекту у своєму житті та міжособистісній взаємодії, що цілком пояснюється корекційним впливом. Зокрема, можемо стверджувати про значне підвищення загального показника емоційного інтелекту ($t=2,03$, $p\leq 0,05$), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту ($t=2,31$, $p\leq 0,05$), його показників – розуміння своїх емоцій ($t=2,34$, $p\leq 0,05$) та управління своїми емоціями ($t=2,716$, $p\leq 0,01$). Також, після психотерапії підвищилися загальні показники розуміння емоцій ($t=2,05$, $p\leq 0,05$) та управління ними ($t=2,15$, $p\leq 0,05$). Тобто, проходження психотерапії сприяло підвищенню спроможності досліджуваних ідентифікувати власні емоції, диференціювати їх від емоцій іншої модальності, чітко визначати модальність емоційного переживання у певний момент часу. На основі більш чіткої диференціації емоцій досліджувані набули можливості більш ефективного управління своїми афективними станами, дозувати їх вираження та корегувати емоційний вплив у процесі життєдіяльності.

Разом із тим, за результатами проходження психотерапії відсутні значимі зрушення за показниками міжособистісного емоційного інтелекту ($t=1,24$) та його компонентів – розуміння чужих емоцій ($t=1,168$) та управління ними ($t=0,157$). Тобто, зберігається тенденція, визначена і за іншими методиками, – процес психотерапії сприяв покращенню внутрішньої єдності, узгодженості психічних процесів, розуміння свого інтрапсихічного світу. Разом із тим, технологічні аспекти міжособистісної взаємодії – у даному випадку показники міжособистісного емоційного інтелекту – суттєво не змінилися у досліджуваних, що обумовлено метою психотерапевтичної роботи. При цьому, показник контролю експресії дещо підвищився, проте залишилася тенденція до високого рівня його вираження, адже ($t=0,314$) відсоткове збільшення високого рівня вираженості даної якості становить 6%.

Отже, проходження психотерапії сприяло підвищенню показників емоційного інтелекту досліджуваних експериментальної групи в його внутрішньоособистісній площині, залишаючи відносно незмінними показники емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії, що обмовлено змістовною направленістю психотерапевтичного процесу. При цьому, дана публікація не вичерпує зміст проблеми зв'язку афективної сфери особистості та її самоактуалізації. Так, перспективою подальших досліджень виступає вивчення зв'язку процесу самоактуалізації особистості та її пікових переживань, що дасть можливість вивчити нові чинники самоактуалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Седих, К. В. (2015). Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи. *Проблеми сучасної психології*, 29, 626–635.
2. Harrell, A. (2018). Self-actualization wellness: a developmental approach to predicting and reducing college student stress related to person and environment variables: *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Drake University, Des Moines, Iowa.
3. Mathes, E. W., Zevon, M. A, Roter, P. M. and Joerger, S.M. (1982). «Peak Experience Tendencies: Scale Development and Theory Testing». *Journal of Humanistic Psychology*, 22 (3): 92-108.
4. Mylashenko, K. O., Lavrinenko, V. A. (2019). The role of emotional intelligence in self-actualization of personality. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, 11, 59–66.
5. Ordun, G., Akün, F. Aslı. (2017). Self Actualization, Self Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Students. *Journal of Advanced Management Science*, Vol. 5, No. 3, May, 170–175.

РЕФЛЕКСИВНА ПОЗИЦІЯ ТА ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Мирошник О. Г.

Полтавській національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
elenamirosha@ukr.net

Професійна рефлексія педагога визнається представниками психолого-педагогічної науки як процес, стан, професійна-значуща властивість та акмеологічний механізм особистості вчителя. *Мета* дослідження полягала у розгляді зв'язку між рефлексивною позицією та професійною самосвідомістю вчителя.

Онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя, як необхідної умови його спів-буття з учнем, дозволяє визначити її головну функцію, що полягає у рефлексивному управлінні діяльністю учня в освітньому процесі. Рефлексивне управління це управління, що забезпечує передачу вчителем основ для саморегуляції учнем учбовою діяльністю. Іншими словами, це управління, що спрямоване не стільки на копіювання або наслідування учнями дій вчителя, скільки на самостійне відкриття ними способів, прийомів вирішення проблемних ситуацій у навчальному процесі. Рефлексивне управління, як основна функція професійної рефлексії, є системоутворюючим фактором, що визначає структуру, динаміку усвідомлюваного, а відповідно й можливого для самоконтролю у професійної активності вчителя. Реалізація рефлексивного управління потребує розвиненості рефлексивних процесів вчителя які мають забезпечувати: інтеграцію та диференціацію численних власних та децентрованих (з позиції іншого) презентацій структурних компонентів педагогічної взаємодії у свідомості вчителя; довільний контроль за процесуально-психічною складовою професійної діяльності в умовах спів-буття із учнями (цілеутворенням, антиципацією, прийняттям рішення, прогнозуванням, програмуванням, екстраполяцією, контролем, самоконтролем); регуляцію педагогічної взаємодії у відповідності до актуальних та потенційних меж власного «Я» та «Я» особистості учня; узгодження часових проєкцій особистості у минулому, теперішньому та майбутньому; переживання цілісності особистості вчителя в процесі здійснення творчих змін задля здобуття ним позитивної професійної ідентичності відповідно до вимог професії.

Виходячи з вище зазначеного, вважаємо доцільним розглядати професійну рефлексію вчителя у якості патерну рефлексивних процесів, що дозволяє одночасно створювати, системно інтегрувати у свідомості вчителя ментальні презентації предметно-технологічної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного

спілкування, усвідомлювати та узгоджувати свою поведінку відповідно до структурних складових професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності [3]. Завдяки такої роботі рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може відкривати, створювати себе в кожній ситуації педагогічної взаємодії та забезпечувати умови для розвитку суб'єктності учнів.

Організація патерну рефлексивних процесів є основою виходу вчителя у рефлексивну позицію. У науковій літературі прийнято використовувати це поняття для позначення ситуації переривання діяльності при наявності у суб'єкта перешкод та труднощів щодо досягнення мети. Дослідники, характеризуючи рефлексивну позицію вчителя, зазначають її позитивний вплив на організацію професійної діяльності. Вона стимулює пошук нових способів досягнення мети, визначення нових смислів професійної діяльності, сприяє усвідомленню зон професійного розвитку, тощо [4].

Однак, зупинка діяльності при наявності перешкод ще ні є гарантією того, що буде знайдено її справжні причини. Ця теза є актуальною для діяльностей, що пов'язані із вирішенням завдань на конфліктний смисл. Таки завдання виникають у ситуаціях перетину багатьох діяльностей. Професійна діяльність вчителя має усі ознаки багатовимірної діяльності. Так, наприклад, вчитель має одночасно піклуватися за технологічний, психологічний, соціальний та моральний аспекти педагогічної взаємодії. Вказані аспекти можуть не співпадати, а інколи бути протилежними. На думку В. В. Століна, людина при вирішенні завдань на конфліктний смисл має здійснити два основні кроки: визнати наявність суперечностей між діями, що стали причиною перешкод та усвідомити причини особистісного вибору діяльності з альтернативного переліку [5]. Перебуваючи у рефлексивній позиції, людина може підтвердити вибір, спростувати цей вибір, дистанціюватися від вибору. Іншими словами, вирішення конфліктного смислу може мати як продуктивні так й непродуктивні способи трансформацій самосвідомості.

За аналогією, можна сказати, що перебування вчителем у рефлексивній позиції за для подолання конфліктного смислу буде мати неоднозначні результати.

У структурі рефлексивної позиції вчителя, на нашу думку, слід визначити, як мінімум, дві складових: процесуальні та змістовну.

Організація патерну рефлексивних процесів становить процесуальну складову рефлексивної позиції. Змістова складова має зв'язок з особливостями професійної самосвідомості вчителя та характеризується відповідним рангом. Термін ранг вперше було використано В. О. Лефевром для позначення кількості ознак «Я», що є предметом відображення самосвідомості [2]. Ранг рефлексії має зв'язок із мірою свободи особистості, широтою, глибиною самозмін та творчого розвитку. В основу класифікації

рангу рефлексивних позицій вчителя було покладено системний підхід С. Т. Джанерьян щодо розуміння психологічної природи професійної самосвідомості [1]. Відповідно до означеного підходу системоутворюючим фактором професійної самосвідомості є ціннісне-сміслові ставлення фахівця до професійної діяльності. Дослідниця виокремлює такі типи ставлень до професійної діяльності. Для першого типу ставлення притаманне розуміння професійної діяльності як засобу досягнення важливих цілей життя, що не мають зв'язку з професією. Другий тип характеризує ставлення до професії як до цілі, а до самого себе як засобу досягнення цілі. Третій – визначає ставлення до професії як до сфери реалізації людиною свого творчого потенціалу.

Відповідно до типів ставлення пропонуємо розрізняти три типи рангів рефлексивних позицій вчителя. Перший ранг свідчить про те, що вчитель сприймає навчальну діяльність учнів лише як складову власної діяльності. Це може виявлятися, наприклад, в тому, що при реалізації процесу таксації педагогічних цілей не враховується індивідуальні особливості учнів, їх готовність до самостійного формування або прийняти заданих цілей навчання. Центральною фігурою у педагогічній взаємодії є сам вчитель. Дії учнів сприймаються як вторинні, похідні, залежні від дій вчителя. При виході у рефлексивну позицію вчитель не здатен сприймати та розуміти учнів в якості активних учасників взаємодії. Усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань він пов'язує із зовнішніми обставинами та недолугими діями учнів. Цей ранг рефлексивної позиції є виявом ставлення до професійної діяльності як до засобу реалізації власних потреб та намірів.

Другий ранг характеризується орієнтацією педагога на відображення та розуміння переживань та думок учнів як учасників спільної (кооперативної) діяльності. Цей ранг визначається також тим, що сам вчитель сприймає себе з позиції соціально заданих професійних нормативів. Наприклад, як послідовника розвивального методу навчання, або прибічника програмованого чи проблемного навчання. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель пов'язує із порушенням ним технології педагогічної роботи. У межах цього рангу вчитель виконує функцію засобу у досягненні цілей професійної діяльності. Рефлексивна позиція цього типу характеризується наявністю, з боку вчителя, довільного контролю за реалізацією професійних завдань з опорою на існуючі технології та соціальні вимоги, але відсутністю орієнтації на усвідомлення та розуміння своєї індивідуальності та прагнень до творчих ініціатив у сфері професійної діяльності.

Третій ранг педагогічної рефлексії виявляється у здатності до суб'єкт – суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу. Важливою ознакою цього рівня педагогічної рефлексії є готовність вчителя переосмислювати професійно-особистісні цінності у вимірах духовних і соціокультурних цінностей. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості вчителя.

Професійна діяльність має творчий характер, вчитель виступає як автор технології організації начально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву усіх потенційних можливостей особистості учня. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін та самоудосконалення. Саме цей ранг рефлексивної позиції дозволяє розвинути особистісний потенціал вчителя та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості.

Розгляд рефлексивної позиції вчителя у вимірах онтологічної сутності професійної рефлексивності дозволив визначити її структурні складові. Процесуальним аспектом рефлексивної позиції є особливості патерну рефлексивних процесів, змістовним – домінуючий тип ставлень вчителя до професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности С. Т. Джанерьян // Психология личности / Под. ред. П. Е. Ермакова, В. А. Лабунской. – М. : Эскмо, 2007. – С. 405–441.
2. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
3. Мирошник О. Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах спів-буття з учнями / О. Г. Мирошник // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. – Вип. № 2. – С. 82–87.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – С. 106–123.

ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ

Мишко Н. М.

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

Нестабільна ситуація в країні, яка обумовлюється соціально-політичними, військовими, епідеміологічними, глобально-світовими чинниками посилює емоційно-нервову нестабільність пересічного українця та актуалізує необхідність професійних психологічних послуг. В умовах популяризації діяльності психолога, попит на цю спеціальність зростає з кожним роком. Незважаючи на чисельність випускників даної спеціальності, наразі важливою залишається проблема психологічної готовності до професійної діяльності психолога, визначення сутності цього явища та його структурних компонентів. Особливо це стосується майбутнього фахівця-психолога, який здобуває другу вищу освіту за скороченим терміном навчання.

Основна мета статті полягає у вивченні психологічної готовності до професійної діяльності психолога в процесі здобуття другої вищої освіти.

У студентів психологічних факультетів немає базової підготовки для старту на вузівському рівні. Все, чим володіє абітурієнт психологічного факультету – це особисті враження отримані в області побутового спілкування, прочитаних книг та переглянутих кінофільмів. Тому важливою є проблема психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога. Проте сама сутність даного поняття розглядається різними авторами досить неоднорідно. Так, психологічну готовність розуміють як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання й досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність у певних ситуаціях [1, 3].

Професійна компетентність майбутнього психолога включає не лише знання, уміння і навички, а й набір професійно значущих властивостей особистості, в які динамічно вбудована ціннісно-смилова система світосприйняття, спираючись на яку можливе правильне орієнтування та відповідь на зовнішні, в першу чергу, професійні виклики [3]. Професія психолога на сучасному етапі розвитку характеризується як збільшення попиту, так і гуманістичною цінністю в суспільстві.

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 колишніх 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 [4].

Таким чином, готовність – це активно-діючий стан особистості, що відображає зміст завдання і умови майбутнього її вирішення і виступає умовою успішного виконання будь-якої діяльності [2]. Про ступінь готовності особистості до успішного функціонування в певній професійній сфері можна судити на підставі наявності успішності реалізації даної діяльності та емоційного підкріплення професійно орієнтованих навичок і вмінь.

Специфіка становлення майбутнього професіонала в процесі перепідготовки визначається психологічними особливостями освіти в зрілому віці, а також глибиною і сформованістю колишньої професійної позиції особистості, яка може як полегшувати, так і ускладнювати перехід до нової, психологічної професійної позиції фахівця. Дорослі люди, які проходять перекваліфікацію характеризуються зниженням з віком вмінь вчитися та пізнавальних здібностей, у цілому. А також, їм властива умовна готовність до професійного навчання, яка визначається тим, що навчальна і професійна діяльність має ряд істотних психологічних особливостей: професійна діяльність носить переважно репродуктивний характер, навчальна діяльність передбачає створення якісно нового для себе продукту – набуття нових знань, умінь, навичок, а також професійних якостей особистості, що є основою формування психологічної готовності до виконання майбутньої професійної діяльності [1].

Для визначення професійної готовності майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту нами був застосований опитувальник Л. Н. Кабардової, в основу якого було покладено принцип оцінки особою: своїх можливостей у реалізації умінь; свого реального, сформованого на основі особистого досвіду емоційного ставлення, що виникає при виконанні описаних в опитувальнику видів діяльності; своєї професійні уподобання у майбутній професійній діяльності. У нашому дослідженні взяли участь 60 респондентів (49 жінок та 11 чоловіків, віком від 23 до 49 років), які наразі отримують другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною програмою навчання. Результати дослідження складових психологічної готовності до типу професій «Людина-людина» подано у вигляді діаграми (*див. табл. 1*) [5, 6].

Таблиця 1 – Показники складових професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту до типу професій «Людина-людина» (n=60, у %)

Показники готовності	Рівні сформованості готовності					
	низький		середній		високий	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
Уміння	3%	0%	37%	30%	60%	70%
Ставлення	17%	0%	13%	57%	70%	43%
ПУ	27%	3%	20%	47%	53%	50%
Середні значення	17%	0%	23%	43%	60%	57%

Як бачимо з табл. 1, низькі значення до 2 курсу дійшли свого мінімуму по усім складовим готовності до типу професій «Людина-людина». Найбільше упродовж навчання зріс показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь, які включені до типу професій «Людина-людина». Це свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають в достатній мірі професійними інструментами для роботи.

На противагу цьому, до 2 курсу знижуються показники оцінки досліджуваних свого емоційного ставлення як позитивного до даної професійної діяльності (з 70% до 43%) та оцінки свого бажання займатися у майбутньому даною діяльністю (з 53% до 50%). Це може свідчити про певне розчарування у змісті майбутньої професійної діяльності, розвіюванні попередніх міфів про дану професію тощо.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів або усвідомлення людиною поставленої перед нею завдання. Далі йде розробка плану, установок, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина приступає до втілення сформованої готовності в предметних діях, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід виконуваної роботи та її проміжні результати з наміченою метою, вносить корективи. Таким чином, результати отримані в ході дослідження говорять про певну невідповідність очікувань майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту з контентом самої навчальної діяльності. Це, знову ж таки, можна пов'язати зі скороченим терміном навчання, за який досить складно повністю реалізувати себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Статистично значимих відмінностей між показниками психологічної готовності до професійної діяльності у сфері «Людина-людина» першого та другого курсу майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту не виявлено, тому відповідне зниження показників можна розглядати не кінцевий результат, а скоріше як певну тенденцію [5, 6].

Таким чином, аналіз психологічних досліджень дозволяє зробити висновок, що готовність – це активодіючий стан особистості, установка на визначену поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Психологічна готовність – це необхідна умова успішної і ефективної діяльності,

зміст і структура якої визначається вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду і якостей особистості.

Розгляд складових психологічної готовності до типу професій «Людина-людина» майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту показав, що найбільше упродовж навчання зріс показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь. Це свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають в достатній мірі професійними інструментами для роботи. На противагу цьому, до 2 курсу знижуються показники оцінки досліджуваних свого ставлення як позитивного до даної професійної діяльності та оцінки свого бажання займатися у майбутньому даною діяльністю. Це може свідчити про певне розчарування у змісті майбутньої професійної діяльності, розвіюванні попередніх міфів про дану професію тощо.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для педагога / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця; за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
4. Копець Л. В. Психологія особистості / Л. В. Копець. – К. : Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
5. Мишко Н. М. Дослідження психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Н. М. Мишко // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – №2-3. – С. 149–155.
6. Мишко Н. М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Мишко. – Харків, 2016. – 21 с.

МЕТОДИКА РАНЖУВАННЯ МОТИВІВ КОХАННЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЙОГО ІЛЮЗІЙ

Моргун В. Ф.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
v.f.morgun@gmail.com

Наявність кохання є одним із провідних чинників шлюбу, а втрата кохання залишається серед провідних чинників розлучень і суїцидів (В. Бадрак, Т. Говорун, В. Джонсон, С. Занюк, О. Кізь, О. Кікінеджи, Р. Колодні, І. Кон, В. Кришталь, А. Маслоу, У. Мастерс, В. Мельник, В. Моргун, К. Седих, М. Томенко, Х. Фішер, З. Фрейд, Е. Фромм, Г. Чепмен [1; 3; 4; 5] та ін.).

Завданнями даного теоретико-методичного дослідження є: 1) розробка методики ранжування мотивів кохання та 2) застосування її для корекції можливих ілюзій кохання у парах закоханих.

Аналіз праць указаних вище психологів, а також світової релігійної (Будда, Крішна, Магомет, Христос) та художньої літератури (А. де Сент-Екзюпері, Е. Рязанов, Ф. Стендаль, В. Шекспір та ін.) дозволив автору виявити структуру мотивів кохання [2; 5, с. 365], яка вклалася в магічне число сім (у алфавітному порядку):

– **вірність**, як у Ромео та Джульєтти (за В. Шекспіром) – «із милим Рай і в наметі»;

– **«кристалізація»**, понадзрячість кохання, яке, неначе перенасичений хімічний розчин, наділяє людину «діамантовими кристалами» позитивних рис, і виявляється як нестримний потяг до коханої людини (за Ф. Стендалем, «Трактат про кохання»). Воно свідчить про **закоханість** людини і часто переживається як «манія переслідування» (образ коханої людини наче переслідує ту людину, яка кохає: хтось промайнув у натовпі – це він!, почувся чийсь голос – це її!, сниться уві сні – саме він чи вона!). Але орієнтація тільки на закоханість-кристалізацію, яка не підкріплена і не перевірена іншими мотивами кохання, може породити найнебезпечнішу **ілюзію кохання (коли «частку-закоханість» людина помилково приймає за «ціле-кохання» (!?)**). У грецькій міфології таке кохання називали *ерос* – захоплююча, палка закоханість, яка з часом може переходити у кохання *людус* – кохання-спорт, регулярне задоволення сексуального потягу.

– **«перевтілення»** (за Крішною / Буддою) у протилежну стать – уявне бажання бути такою людиною, як кохана (сумісність характерів). Уявіть, шановний читачу, що Ви перевтілилися у протилежну стать: Ви відчуваєтеся в образі коханої людини комфортно чи таке перевтілення для Вас важко навіть уявити?;

– **продовження роду** з коханою людиною (за Христом): бажання мати і виховувати дитину саме з цією людиною; приклад із життя: прекрасна, молода пара розлучилася через рік шлюбу; причина полягала в тому, що чоловік хотів

трьох дітей і без великих перерв, а дружина – одну дитину років через 10, коли «зробить кар'єру» (!?).

– **самовідречення** від коханої людини, якщо вона розлюбила, без ревнощів і помсти (за Христом) – біблійна притча про мудрого Соломона, що запропонував розчленувати дитя навпіл між двома жінками, але віддав тій, яка відмовилася від своєї половини, бо саме вона не поставилася до любимої істоти як до «приватної власності» адже була справжньою матір'ю. Людина, що кохає, переступає через ревнощі і самозрікається коханої людини заради її щастя.

– **спільне у світоглядах** – дивитися не стільки один на одного, скільки в один бік (за А. де Сент-Екзюпері). У грецькій міфології це кохання *філія* – духовна близькість двох людей, платонічне кохання;

– **терпимість**, взаємна підтримка і допомога протягом життя і в скруті, і в радості (за Е. Рязановим). У грецькій міфології це *сторге* – ніжність, дружба.

Древні греки запропонували і три сполучення основних видів кохання. Поєднання еросу і людусу породжує *манію* (до нестями), еросу і сторге – *агапе* (самопожертва), людусу і сторге – *прагму* (кохання за розрахунком).

У контексті багатовимірної теорії особистості автора [4, с. 45] *кохання* визначається як полімотивоване, орієнтоване на весь життєвий шлях вище позитивне почуття людини до людини, яке виявляється у взаємоприйнятті, продовженні роду, взаємодопомозі в пізнанні та перетворенні довкілля, інших людей та власної індивідуальності [4, с. 524].

Поповнити психодіагностичний арсенал фахівців та розібратися юнакам і дорослим у своїх почуттях і почуттях коханої / коханого допоможе авторська **методика ранжування мотивів кохання** (див. також більше диференційовану авторську методику: багатовимірний опитувальник мотивації кохання [2; 3; 5]).

Інструкція: 1) прочитайте сім мотивів кохання у списку (див. вище); 2) виберіть найзначущий для Вас мотив у колонці 2 (див. нижче табл. 1) запишіть його проти рангу 1; із списку, що лишився, знову виберіть найважливіший мотив і запишіть його у колонці 2 проти рангу 2; повторіть свої вибори, доки не проранжуєте всі 7 мотивів у колонці 2; 3) уявіть собі, як проранжує мотиви кохання Ваш партнер, і проставте їх згідно з рангами (1-7) в колонку 3; 4) якщо з бланку партнера перенесіть дані про нього і його думку про Вас у колонки 4 і 5, то отримаємо зведену таблицю результатів пари закоханих (див. нижче табл. 1).

Обробка і аналіз результатів. Візьмемо сім фломастерів і з'єднаймо всі однакові мотиви у чотирьох стовпчиках між собою (горизонтальні лінії свідчать про гармонію, дуже відхилені криві вверх/униз свідчать про ілюзії кохання кожного стосовно партнера).

Як видно зі зведеної табл. 1 два мотиви кохання мають тотожні ранги у всіх стовпчиках: 1 місце – «кристалізація» і 4 – «самовідречення», що свідчить про взаємне обожнювання закоханих і помірне переживання ревнощів. Порівняння стовпчиків 3 і 4 та 5 і 2 вказує, що партнер краще знає кохану (4 співпадіння його думки та її мотивів), ніж вона його (тільки 2 співпадіння). Порівняння стовпчиків реальних мотивів (2 і 4) свідчить про гармонію за

такими мотивами кохання, як «кристалізація» (1/1), «самовідречення» (4/4), «терпимість» (7/5). Можливі «тертя» між партнерами на ґрунті мотивів «спільне у світоглядах» (5/2), «перевтілення» (6/3). І великі ілюзії загрожують щодо мотивів «вірності» (2/6) та «продовження роду» (3/7), які виявили найбільші розбіжності у закоханих.

Таблиця 1 – Зведена таблиця чотирьох незалежних рангових ієрархій мотивів кохання двох протоколів закоханих (за себе і за партнера)

Рангові місця: від найбільш значущого (1) мотиву до найменшого (7)	Ваші ранги мотивів кохання		Ранги мотивів кохання <i>партнера</i> (із його бланку)	
	за значущістю для Вас	за значущістю для партнера (на Вашу думку)	за значущістю для партнера	за значущістю для Вас (на його думку)
1 місце	«кристалізація»	«кристалізація»	«кристалізація»	«кристалізація»
2 місце	вірність	вірність	спільне у світогл.	терпимість
3 місце	продовжен. роду	продовжен. роду	«перевтілення»	вірність
4 місце	самовідречення	самовідречення	самовідречення	самовідречення
5 місце	спільне у світогл.	терпимість	терпимість	спільне у світогл.
6 місце	«перевтілення»	спільне у світогл.	вірність	«перевтілення»
7 місце	терпимість	«перевтілення»	продовжен.роду	продовжен.роду

Адже для коханої вказані мотиви кохання є провідними, а для партнера – значно менше суттєвими.

Корекція можливих ілюзій кохання у парах закоханих. Після медового місяця пару, що аналізується для прикладу, чекають принаймні дві дискусії: 1) по-перше, коли мати дітей?, скільки мати дітей?, хто буде доглядати за дітьми?; 2) по-друге, я хоч і не дуже ревнива (відпущу тебе без терору і скандалів), але це не привід для зрад?

Коли провадити ці дискусії: до шлюбу чи після – вирішувати закоханим, але вдвох (чи за допомогою психологів) – краще це зробити до шлюбу. Порівняльний аналіз чотирьох протоколів дозволить з'ясувати – чи сходиться пара характерами (і не тільки), чи – розходиться? Обговоріть із партнером і психологом отримані результати, зокрема, про те, що робити з ілюзіями: заплющити очі та перебувати в них чи щось вирішувати для корекції цих ілюзій: наприклад, піти на системну сімейну терапію, позитивну терапію, арт-терапію (див. нижче також поетичне «кодування» розглянутих мотивів кохання у вірші автора «Чому кохають люди?»).

Автор мав цікавий досвід, в якому дана методика застосована як структурована драма терапія – рольова гра в парі з уявним перевтіленням у свого партнера (Полтава: Арт-практика, 2019).

Висновки:

1) представлена методика ранжування мотивів кохання розширює арсенал засобів психодіагностики у цій сфері; застосування її результатів для корекції можливих ілюзій кохання у парах закоханих здатне покращити самосвідомість, обізнаність у мотиваційних перевагах партнера і узгодити мотиваційні комплекси закоханих.

2) якщо подолання ілюзії закоханості-кристалізації пов'язане з невеликим відтермінуванням часу для прийняття важливих спільних рішень, то подолання ілюзій, пов'язаних із неадекватним сприйняттям мотивів коханої людини та їх неспівпадінням із мотивами партнера, може зайняти набагато більше часу для взаємопорозуміння та допомоги сімейного психолога чи психотерапевта.

Перспективою подальших досліджень є, зокрема, нормування методики в національному, віковому, гендерному, регіональному аспектах.

ЧОМУ КОХАЮТЬ ЛЮДИ?

Хоч би вушам глухим, до німої гори – говори!

Іван Франко.

З передсмертного вірша, присвяченого студентці

Чому кохають люди? Бо – дурні.

Були б розумні, не були б «шальні».

Чому кохають люди у весну?

Тоді гормони позбавляють сну.

Чому кохають люди? Бо – нещасні.

Хай ревнощів їх оминають хащі.

Чому кохають люди? Бо – слабкі.

В коханні ж – нездоланні, навпаки!

Чому кохають люди в самоті?

*Щоб в дітях смерть навек
перемогти!*

*Чому кохають люди? З божевілля,
палких обіймів їм потрібне зілля.*

Чому кохають люди? Суть одна:

кохання – це вулкан, який без дна...

В. Моргун Полтава, 21.07.2009 р.

Список використаних джерел:

1. Говорун Т. В., Кізь О. Б., Кікінеджи О. Б. Гендерна терапія як інновація у роботі психолога з молодим подружжям. Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості. Колект. моногр. Відпов. ред. Н. І. Тавровецька. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 7–27.
2. Моргун В. Ф. К проблеме психологических критериев любви // Семья и личность. Сб. научн. стат. Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. С. 165–166.
3. Моргун В. Ф. «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики. Наукові студії з соціальної та політичної психології. Зб. статей. За ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського. Київ, 2007. Вип. 16. С. 268–277.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.
5. Сизанов А. Н. Ваш психологический портрет. Мн.: Польша, 1998. 575 с.

СУБ'ЄКТИВНІ СТАВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Муліка К. М.

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського
eka.mulika@gmail.com

Вимоги до вчителя у зв'язку із дистанційним навчанням в умовах COVID-19, активізацією суб'єктної позиції замовників освітніх послуг швидко змінюються, деякі – суперечать сформованим позиціям та соціальним настановам учителів. Так, вимоги повідомляти державні служби про випадки булінгу або невиконання батьками своїх обов'язків дисонують з вимогами адміністрації школи «всіляко уникати конфліктів» та інші. Педагоги не встигають «особистісно конструюватися» – 57% респондентів сприймають конфлікт як фізичну та вербальну агресію, деструктивне явище (Дзюба, 2018). Уникнення, страх або реактивний напад, як захисний механізм учителя в умовах суперечностей, блокує реалізацію когнітивних, емоційних та поведінкових навичок на розв'язання конфлікту.

Труднощі взаємодіяти у конфлікті є загрозою для біо-психо-фізичного здоров'я не лише вчителя, а й інших учасників освітнього процесу. Окрім того, неконструктивні стратегії поведінки вчителя в конфліктній ситуації (ігнорування, конфронтація, конформізм тощо) можуть інтеріоризуватися учнями як соціально задані зразки вирішення комунікативних проблем. Наразі не існує згоди щодо того, що обумовлює компетентність, більш глибокого вивчення потребують власне психологічні аспекти, які акумулюють потенціал, що є необхідним для реалізації знань, умінь, навичок у різних контекстах життєдіяльності особистості. Визначене значення і характер конфліктологічної компетентності (КК) особистості вчителя – як психологічної конструкції, що представляє людину в її цілісності, невіддільності від життєвого контексту, є вирішальним кроком до узгодження зусиль на конструктивне розв'язання конфліктів в освіті.

Мета дослідження – встановити наявність, роль та місце у вітчизняних та міжнародних моделях КК особистості – ставленневої складової. Визначити психологічний зміст категорії «ставлення», як психічного потенційного, що об'єднує супідрядні їй складові та мобілізує реалізацію конфліктологічних знань та умінь у різних життєвих обставинах.

Методика та організація дослідження полягає у використанні методів: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння: документів з державних інформаційних порталів України (станом на квітень 2020); публікацій з питань

психології міжнародних організацій (4)¹, вітчизняних та зарубіжних науковців щодо структури конфліктологічної компетентності (за пошуковою системою Google, 2002-2020). На основі виокремлення та аналізу у 11 соціально-психологічних моделях КК ставленнєвої складової, здійснена систематизація цих моделей за спільними ознаками.

Ключовими компетентностями вважаються автономна дія, інтерактивне використання засобів та здатність функціонувати в соціально гетерогенних групах. Остання включає конфліктологічну компетентність, як готовність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, розв'язувати конфлікти (Definition and Selection..., 2002). У працях зарубіжних фундаторів компетентнісного підходу, первинних методичних виданнях в українській освіті з цієї проблеми – ключові (надпредметні) компетентності, визначаються як поєднання комплексу знань, умінь, навичок та ставлень (також у розумінні «цінність», «відношення»), набутих протягом засвоєння всього змісту освіти. Психологічне «ставлення» людини (attitude), становить невід'ємну складову особистісної компетентності, що мобілізує прояв знань та навичок у діяльності (Rychen & Tiana, 2004; Пометун, 2004; Бібік, 2004).

У ключових документах України, відповідно до яких відбувається реформування освіти на компетентнісних засадах, у структурі компетентності чільне місце відводиться знанням, умінням, навичкам. Проте, на відміну від первинних наукових публікацій, натомість «ставленню» – «способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися»²; «відношення»³, що стосуються ситуації»⁴. Результати навчання відокремлюються від «компетентностей» здобувачів освіти та розуміються як сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів освіти⁵. В наукових дослідженнях, присвячених проблемі розвитку КК особистості, також вивчаються «цінності», «здібності», «мотивація» та інші – всі ці феномени є специфічними проявами суб'єктивних ставлень особистості, але відсутність в тезаурусі сучасної української психології загальноприйнятого варіанту їх категоризації створює своєрідний семантичний плюралізм у вивченні ставленнєвої складової КК особистості.

Виходячи із актуальності проблеми готовності людини ефективно

¹ Рада Європи, ЮНЕСКО, Організація європейського співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI)

² Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 509). Режим доступу з екрану 22.04.2020 р.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

³ Існує два варіанти перекладу російського «отношения»: «відношення» та «ставлення», при цьому перший має більш широкий зміст (просторові, кількісно-відносні розміщення та психологічні, економічні, родинні відносини), а другий, – «ставлення» – стосується суто психологічного плану. відношень. Це дає підстави українським науковцям використовувати поняття «ставлення» як аналог поняття «психологічні відношення».

⁴ Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18.12.2006 р. Режим доступу з екрану 22.04.2020: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975?find=1&text

⁵ Про затвердження стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України 21.02.2018 р. № 87. Режим доступу з екрану 22.04.2020: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

взаємодіяти у гетерогенному суспільстві, вітчизняні та зарубіжні наукові джерела пропонують доробок моделей конфліктологічної компетентності, які різняться за спрямованістю: КК особистості та потенціалу взаємодії людей у обставинах конфлікту (модель конфлікту). Моделі КК особистості представлені такими складовими:

– конфліктологічні знання, які забезпечують розпізнавання складної ситуації професійно-управлінської взаємодії як конфліктної; конфліктологічні уміння та навички, які забезпечують вибір оптимальної дії; саморегуляція негативних психоемоційних станів в умовах конфлікту (Дзюба, 2018);

– когнітивна, емоційна та поведінкова (Сорока, 2017);

– інформаційно-оцінний, мотиваційно-актуалізаційний, емоційно-поведінковий компоненти (Катасанов, 2018).

При включенні в структуру моделі конфлікту «ставленневої» складової, підготовка спеціалістів починається з актуалізації «їх думок та ставлень до конфлікту, які до того залишалися підсвідомими», а перший етап навчання конструктивному розв'язанню конфліктів націлений на формування «таких ставлень опонентів один до одного, які б сприяли конструктивності подальшої комунікації» (Craig E. Runde & Tim A. Flanagan, 2013: 8, 18).

Недослідженими у тих та інших моделях КК залишаються особливості впливу попереднього життєвого досвіду на вибірковість об'єкту у конфлікті, вплив «ставлення» особистості до дійсності на динаміку розвитку конфлікту. На вирішення виявлених проблем нами запропонована ставленнева модель КК, що представлена уміннями та навичками, когнітивною та ставленневою складовими, що забезпечують здатність педагога бути ефективним у розв'язанні нових протиріч та втілювати внутрішній план розв'язання суперечності на практиці. У такій моделі «ставлення» використовується у розумінні латентного психічного потенціалу, що проявляється у реакціях, переживаннях та діях особистості (у теорії ставлень Мясіщева В. М.).

Незважаючи на визначеність фундаторами компетентнісного підходу місця «ставлення» (нарівні зі знаннями та навичками) у складових компетентності, у сучасних ракурсах вивчення науковцями цього феномену – ставлення або не згадується, або лише декларуються окремі його складові.

Психологічні ставлення людини до дійсності (до себе, до опонента, інших об'єктів, розходження позицій), які не так очевидні, частіше лише зазначаються, і мало досліджуються. Втім, від цих ставлень залежить як засвоєння суб'єктом взаємодії спеціальних знань та вмінь з конфліктології, так і їх прояв у діяльності.

Список використаних джерел:

1. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper.* (2002). URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> (дата звернення 27.04.2020)
2. Rychen, Dominique & Tiana Ferrer, Alejandro & UNESCO-IBE. (2004). *Developing Key Competencies in Education: some lessons from international and national experience.* URL: [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019347/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019347/(100)) (дата звернення 27.04.2020)

3. Дзюба, Т. (2018). Конфліктологічна компетентність особистості в творчому освітньому просторі. С. П. Яланська (Ред.), *Психологія розвитку творчої особистості в освітньому просторі : монографія (70-97)*. Полтава: Видавець Шевченко Р. В.
4. Катасанов, О. (2018). Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди їх розвитку. (Автореферат кандидата психологічних наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Сєверодонецьк.
5. Котлова Л. (2014). Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. ВПЦ «Візаві»: Умань.
6. Сорока, І. (2015). *Психологічна профілактика конфліктів в педагогічному колективі вищого навчального закладу*. (Дисертація кандидата психологічних наук). Вищий навчальний заклад «Університет економіки і права «КРОК», Київ.

АНАЛІЗ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ В РУСЛІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Паркулаб О. Г.

Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)
oksparkulab@ukr.net

Прискорений темп і ритм сучасного життя віддзеркалюються у способі існування конкретного індивіда, зокрема впливають на його світовідчуття і світосприймання. Поступово в людини відбуваються зміни у поглядах, почуттях, думках і діях, релевантні новій життєвій ситуації соціально значущих очікувань. Екзистенціалісти вважають, що така особистість втрачає зв'язок з автентичним «вічним» буттям, відмовляється від нього, надаючи перевагу звичному світу матеріальних речей і формальних стосунків.

Для людини це не може залишатися непоміченим тривалий час, оскільки порушення в контактах із собою та світом загалом спричиняють низку особистісних проблем – надмірну вимогливість до себе (або до інших), потребу контролювати (або бути контрольованим), емоційну залежність від інших, неусвідомлені захисти, обмеження у виборі рішень, самотність, втрату сенсу життя тощо [2, 3]. Поступово із сильної і впевненої в собі особистості вона перетворюється на слабку й безпомічну, опиняється під впливом конфронтуючих сил, які розривають її навпіл, зумовлюючи розвиток внутрішнього конфлікту. Якщо не вживати ніяких психотерапевтичних заходів, то його дія на людину буде посилюватися, що призведе до негативних особистісних змін та погіршення якості життя.

Мета повідомлення – на основі порівняльного аналізу динаміки переживання особистістю внутрішнього конфлікту обґрунтувати генезис неврозу з позиції психоаналітичного підходу до консультування. Методика та організація дослідження базується на використанні феноменологічних методів у психології, що передбачає проведення описових якісних досліджень особистості на основі принципів мотивації й розуміння, та теоретичних методів – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення представлених у науковій літературі концептуальних положень з досліджуваної проблематики.

Впродовж усього минулого століття представники психоаналітичного напряму досліджень намагалися довести, що визначальним у виникненні внутрішнього конфлікту слід вважати еротичний, тобто сексуальний, досвід людини. Згідно з теорією психоаналізу, існує колізія між тенденцією свідомості до реалізації бажання та аморальним, несумісним із нею несвідомим бажанням. Останнє – інфантильне – походить з дитинства і ніяк не може пристосуватись

до сьогодення, тому з моральних переконань витісняється [4]. Як зазначає К. Юнг, «у невротика душа дитини, яка погано зносить вимушені обмеження, зміст яких вона не розуміє; вона намагається засвоїти мораль, проте щоразу не знаходить порозуміння з собою, хоче, з одного боку, придушити це в собі, а з іншого – звільнитися, – і цю боротьбу називають неврозом» [5, с. 30]. Звідси випливає розуміння симптому, який, за З. Фрейдом, означає реалізацію прихованих бажань, які, в разі усвідомлення, зіштовхнулись би з різким протиріччям через моральні переконання.

К. Юнг обстоює дещо інший підхід, згідно з яким існує тіньова сторона душі, яка не усвідомлюється людиною, тому з нею не можна вступити в переговори, щось виправити, домовитись чи позбутись її. Відтак неусвідомлені спонуки, будучи витісненими з ієрархії спонук свідомої душі, стають автономними комплексами. Проте їх належить проаналізувати й повернути в підпорядкування свідомої душі, незважаючи на їхню сильну протидію [2]. Водночас деякі клієнти не визнають існування тіньової сторони: вони переконані, що у них немає ніякого конфлікту і не бачать, що в їхньому житті трапляються явища невідомого походження – істеричні капризи, соматичний біль, безпричинна дратівливість, демонстративність, страх, пригніченість, відчай та багато інших симптомів психічних порушень.

Один із учнів З. Фрейда, А. Адлер, обґрунтував своє бачення сутності неврозу, яке базується на принципі влади. Він поділяв погляди відомого мислителя минулого століття Ф. Ніцше, стосовно того, що існує не лише інстинкт продовження роду (ерос), але й інстинкт самозбереження, який пояснюється волею до влади. Інстинкт влади вимагає домінування – аби Я за будь-яких обставин залишалось «на висоті», незважаючи на способи її досягнення. Як зазначає А. Адлер, будь-яка спроба оточуючих хоч якось підкорити собі суб'єкта одразу наштовхується з його боку на «мужній протест», при цьому втеча в невроз створює бажані та сприятливі умови для реалізації влади і для того, аби відчути себе «на висоті» [1]. Зазвичай такі чесноти, як любов і добра поведінка, з погляду інстинкту влади, стають чудовими засобами для досягнення мети. З цього приводу пригадується відоме українське прислів'я: «Ласкаве теля двох маток ссе». Так само дитина, скориставшись доброю поведінкою і проявляючи любов до батьків (або одного із них), забезпечує собі перевагу в його очах. У дорослому віці, відтворюючи цей патерн поведінки, вони зазвичай переконані, що виявляють лише любов і турботу про ближнього, при цьому не бажають визнати прагнення влади і контролю над коханим. У К. Юнга на підтримку сказаного знаходимо наступне міркування: «Хіба ви ніколи не бачили людей, які люблять і вірять у свою любов лише доти, доки не досягають своєї мети, і які потім відвертаються так, ніби вони ніколи не любили?» [5, с. 38]. Далі К. Юнг ставить риторичне запитання: «Чи взагалі може бути «безцільна любов»?».

Таким чином, у психоаналізі психічне життя людини представлено в якості строго каузальної послідовності, яка впливає з минулих подій (фактів), тоді як у індивідуальній психології, навпаки – являє собою обумовлену метою

(ціллю) впорядкованість. Яка з двох концепцій істинна? К. Юнг резюмує: «Це запитання, на яке не кожен зможе відповісти. Обидва пояснення не можна просто накласти одне на одне, тому що вони абсолютно протилежні. В першому випадку Ерос і його доля виступають як вищий і визначальний факт, у другому – влада Я. В першому випадку Я – це лише свого роду додаток до Еросу і залежить від нього; в другому випадку любов щоразу є лише засобом, аби отримати верх. Кому до душі влада Я, той повстає проти першої концепції; для кого ж важливий Ерос, той ніколи не зможе змиритися з другою концепцією» [5, с. 45].

Обоє дослідників розглядають ставлення суб'єкта до об'єкта, але по-різному його розуміють. А. Адлер робить акцент на суб'єкті, який оберігає себе і намагається досягти переваги над об'єктом, при цьому не надає значення самому об'єкту. З. Фрейд, навпаки, наголошує лише на об'єкті, які, в силу їхньої специфічності та своєрідності, або сприяють, або перешкоджають задоволенню бажання суб'єкта. К. Юнг так само робить спробу пояснити існуючу відмінність. Він вважає, що вона зумовлена відмінністю темпераментів, або протилежністю двох типів людей, з яких один визначається як суб'єкт, а інший – об'єкт. На основі численних спостережень і досліджень, К. Юнг дійшов висновку про існування двох основних психологічних установок, а саме – інтроверсії й екстраверсії. Перший тип у нормі – характеризує людину нерішучу, рефлексивну, замкнуту, яка зосереджена на собі, уникає об'єктів, завжди знаходиться ніби в обороні й охоче ховається, займаючи позицію недовірливого спостерігача. Другий тип в нормі характеризує людину люб'язну, відкриту, яка добре пристосовується до будь-якої ситуації, швидко входить в контакт і часто безтурботно й довірливо, нехтуючи обережністю, стає учасником незнайомих ситуацій. У першому випадку визначальну роль відіграє суб'єкт, а в другому – об'єкт.

Таким чином, зі сказаного можна зробити висновок, що, попри недостатність психологічних досліджень переживань і поведінки клієнтів з невротичними характеристиками (тривожні, сором'язливі, беззахисні, нерішучі), існують беззаперечні докази того, що вони погано соціалізовані, не здатні застосовувати соціальні навички в реальному житті; їхня моральна незрілість може призвести до внутрішньогрупових та міжособистісних порушень, до неврозів і навіть до психопатологічних розладів.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. Москва : Когнито-Центр, 2002. 220 с.
2. Паркулаб О. Терапевтична дія символів в аналітичній психології. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. Київ-Кіровоград: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. Том X, вип. 14. С. 178–187.

3. Паркулаб О. Г. Пізнання мови архетипів як основа співтворчості людини й навколишнього світу. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 40(64). С. 244–252.
4. Фрейд З. Вступ до психоаналізу ; [пер. з нім. П. Таращук]. Київ : Основи, 1998. 709 с.
5. Юнг К. Г. Психология бессознательного. Москва : «Канон+», 2003. 400 с.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРИ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ВИБОРАХ

Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
lara.bilin19@gmail.com
marinateslenkopnpu@gmail.com

Центральним моментом професійного самовизначення є вибір професії, період абстрактно необмежених можливостей професійної самореалізації людини, але реального обмеження перспективи вибраної професійної діяльності. Тому при виборі професії необхідна узгодженість найближчої перспективи з віддаленими життєвими цілями, які можуть бути реалізовані завдяки праці у вибраній сфері професійної діяльності.

Теоретичний аналіз вітчизняних досліджень дозволив виділити напрями, за якими на сучасному етапі розвитку психологічної науки проводиться вивчення проблеми професійного самовизначення: вивчення процесів професійного самовизначення у руслі загальних вимог до професії (К. М. Гуревич, В. М. Парамзин, Б. О. Федоришин та інші); вивчення вікових закономірностей формування особистостей (В. В. Рибалка, Т. В. Снегірьова, П. О. Шавір та інші); вивчення ролі здібностей та інтересів у процесі професійного самовизначення (С. П. Крягжде, В. Д. Шадріков, Д. Е. Фельдштейн та інші); формування особистості як суб'єкта професійної діяльності (Є. О. Клімов, О. О. Конопкін, Ю. М. Забродін та ін.); життєвий шлях і самовизначення особистості (Б. Г. Ананьєв, О. О. Кронік, Є. І. Головаха, В. Ф. Моргун).

Недостатня розробка вищезазначеної проблеми та необхідність дослідити емоційний аспект феномену професійного покликання на теоретичному та емпіричному рівнях, з подальшою розробкою засобів психологічного супроводу особистості на шляху її професійного вибору та кар'єрної спрямованості обумовили актуальність обраної нами теми.

На нашу думку, між емоційною спрямованістю особистості та вибором професії наявна певна відповідність. Зокрема, представники професії типу «людина-людина», ймовірно, більше орієнтовані на альтруїстичні цінності та мають потреби у соціальній взаємодії, що складає основу для їх емоційного спрямування на соціономічні професії. Їх професійні досягнення зумовлені комунікативною спрямованістю емоцій та реалізуються у міжособистісному спілкуванні, що спричиняє виникнення позитивних емоцій.

Натомість, представники професії типу «людина-техніка», скоріше за все, більше отримують задоволення від процесу та досягнення бажаного результату діяльності, що підкріплюється практичними емоціями. Їх емоційна спрямованість не пов'язана з міжособистісним спілкуванням і виражається в зниженому рівні мотивів переживання комунікативних емоцій.

Для проведення емпіричного дослідження була сформована вибірка, до якої увійшли 106 осіб (54 досліджуваних, які працюють у сфері соціономічних професій (практичні психологи, лікарі, медсестри, вихователі, вчителі, юристи) та 52 досліджуваних, які працюють у сфері технономічних професій (наладчики комп'ютерної техніки, інженери, зварювальники, водії, швачки, тесляри, механіки, електрики, кухарі).

Дослідження було проведене з жовтня 2017 року по березень 2018 року.

Результати діагностики переважаючих емоцій респондентів досліджуваної вибірки, отримані за методикою «Емоційна спрямованість» (за Б. І. Додоновим) показують, що серед досліджуваних найбільш виражені комунікативні, праксичні та гедоністичні емоції. Значно меншою мірою досліджуваним властиві глоричні, альтруїстичні, пугнічні, романтичні, гностичні та естетичні емоції.

Порівнюючи направленість найбільш виражених емоційних переживань досліджуваних з різними професійними виборами, де група 1 – досліджувані, які працюють у сфері соціономічних професій (практичні психологи, лікарі, медсестри, вихователі, вчителі, юристи), а група 2 – досліджувані, які працюють у сфері технономічних професій (наладчики комп'ютерної техніки, інженери, зварювальники, водії, швачки, тесляри, механіки, електрики, кухарі), ми з'ясували наступне.

Для 58% досліджуваних, які працюють у сфері соціономічних професій, властиві гедоністичні емоції, і відповідно, для 41% досліджуваних другої групи. Такі працівники прагнуть отримувати задоволення, перебувати у тілесному та психологічному комфорті, відчуваючи неспроможність вирішувати важливі життєві питання та нести відповідальність за їх реалізацію. Ймовірно, це відображає вплив негативних емоцій від процесу діяльності в минулому.

Переважає більшість (62%) досліджуваних, які працюють у сфері технономічних професій характеризується переважанням праксичних емоцій, на відміну від інших працівників, де ці емоції важливі для 23% досліджуваних. Працівники, орієнтовані на праксичні емоції отримують задоволення від самого процесу діяльності та досягнення бажаного результату, докладають до цього зусилля. Такі особистості характеризуються вираженими ознаками психологічного комфорту, спроможністю відповідати за свої вчинки та діяльність, що виконується. Працюючи у сфері діяльності «Людина-Техніка», ці спеціалісти прагнуть займатися діяльністю та реалізуватися у ній, що підкріплюється позитивними емоційними переживаннями.

Натомість, більшість досліджуваних (53%), які обрали соціономічні професії, орієнтовані на спілкування та встановлення міжособистісних контактів, вони надають вагомого значення стосункам із людьми і прагнуть розвиватися у них. Представники професій «Людина-Людина» характеризуються яскраво вираженою потребою у спілкуванні. Процес міжособистісного спілкування є важливим для них і викликає у них позитивні емоції.

Для 67% досліджуваних другої групи властиве переважання низького рівня вияву емоцій комунікативної спрямованості. Тобто, мотиви спілкування не є вагомими для таких працівників, вони не прагнуть спілкуватися, ділитися думками і переживаннями, їх не цікавить відгук оточуючих людей щодо їхньої професійної діяльності.

Отже, наша гіпотеза, що емоційні переживання працівників пов'язані з їх професійним вибором, підтверджується. Так, для представників соціономічних професій характерна комунікативна спрямованість емоційних проявів. Натомість, працівники, які задіяні у сфері технономічних професій характеризуються переважно праксичною спрямованістю емоційних переживань.

Список використаних джерел:

1. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат, 1987. – 140 с.
2. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М., 2003. – 284 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Книга, 1996. – 400 с.
4. Перетяцько Л. Г. Професійне призначення особистості (психолого-біографічний аспект). Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1991. – 144 с.
5. Перетяцько Л. Г. Аналіз психолого-біографічного аспекту професійного покликання особистості / Л. Г. Перетяцько, М. М. Тесленко // Збірник матеріалів науково-практичного семінару «Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція». – Полтава, 2017. – С. 179–182.
6. Перетяцько Л. Г. Психологічні умови професійної самореалізації практичних психологів / Л. Г. Перетяцько, М. М. Тесленко // Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Економіка, наука, освіта: інтеграція та синергія». – Братислава – Відень – Будапешт, 2016. – С. 21–25.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Печерська Ю. М.

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

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є поширеною формою психічного дизонтогенезу дитячого віку, що проявляється у старшому дошкільному віці та під час вступу до школи й виявляється у недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, низькій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкому перенасиченню в інтелектуальній діяльності. Комунікативні настанови дітей молодшого шкільного віку відображають їх налаштування на взаємодію з оточуючими і реалізуються у таких компонентах, як орієнтованість на спілкування чи його уникнення, взаємодію з близьким оточенням чи намагання мати контакти з широким колом партнерів, намагання брати на себе відповідальність у стосунках чи її уникнення, прийняття контролю над собою у спілкуванні чи прагнення до незалежності, обережність чи легкість у встановленні тісних емоційних контактів [1, с. 90; 2, с. 5].

Мета – вивчення особливостей комунікабельності та міжособистісних взаємовідносин у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Було досліджено 76 дитини, із них – 46 мають ЗПР та навчаються у Полтавській спеціальній школі №39 і 30 учнів, які не мають вад розвитку та навчаються у Полтавській загальноосвітній школі I-III ступенів № 20 імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області за методикою «Оцінка рівня схильності до спілкування» (В. Ф. Ряховського).

Як свідчать дані *таблиці 1*, фактично половина досліджуваних з нормальним розвитком (47%) має низький рівень комунікабельності та більша половина (57%) дітей із ЗПР. Вони замкнуті, часто орієнтовані на самотність, відчують через це певні незручності, оскільки їм складно узгоджувати власні дії з оточуючими. У випадках, коли необхідно невимушено спілкуватись із незнайомими людьми, встановлювати з ними контакти такі підлітки відчують зняковілість, втрачають психологічну рівновагу. При цьому, 36% нормотипових і 13% із ЗПР досліджуваних мають виражену комунікабельність. Такі діти характеризуються відкритістю для набуття соціального досвіду, схильні до розмов із оточуючими, легко встановлюють контакти із незнайомими людьми. Також, 17% досліджуваних без вад розвитку та 30% із ЗПР характеризуються середнім рівнем комунікабельності – вони схильні почувати себе впевнено у незнайомих компаніях, не бояться встановлювати контакти з незнайомими людьми, але вони достатньо обережно сходяться із незнайомими людьми.

Таблиця 1 – Особливості комунікабельності молодших школярів
(n=46 та 30, у%)

	Рівні комунікабельності		
	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>
Нормальний розвиток	47	17	36
Затримка психічного розвитку	57	30	13

Для кращої наочності пропонуємо дані у вигляді рис. 1.

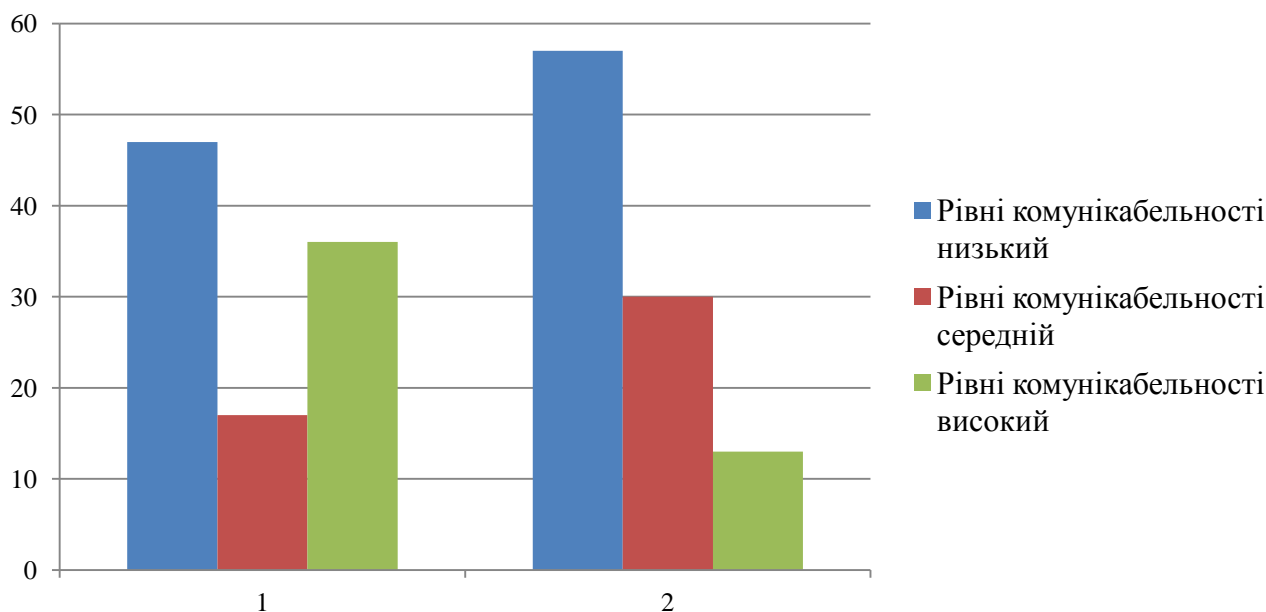


Рис. 1. Особливості комунікабельності молодших школярів із нормальним розвитком (1) та із затримкою психічного розвитку (2)
(n=46 та 30, у%)

Підводячи підсумок під емпіричним вивченням особливостей комунікабельності молодших школярів із затримкою психічного розвитку, слід наголосити, що в більшості досліджуваних наявний низький рівень (57%) та середній (30%) комунікабельності. Це проявляється у тому, що вони уникають контактів, не схильні приймати відповідальність за свої вчинки, обережно та з недовірою ставляться до оточуючих.

Список використаних джерел:

1. Proskurniak Olena. Diagnostic methodology of communicative activity development levels in adolescents with mental retardation // Science and Education. 2017. – Issue 3. S. 90-96.
2. Бучкина И. П. Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Санкт-Петербург, 2003. – 28 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ ТИПОМ СПРЯМОВАНОСТІ

Писаренко А. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Формування випускника вишу як професіонала, людини, здатної успішно вирішувати різні професійні задачі, актуальна завжди. На жаль, сучасна середня школа поки що формує об'єктивну позицію учня («того, кого вчать»), а система освіти у вищому навчальному закладі потребує студентів з суб'єктивною позицією («того, хто вчиться»). Суб'єктивна позиція студента пов'язана з високою позитивною мотивацією до навчання. Будь-яка діяльність людини завжди спричинена потребою. Саме потреба штовхає особистість на пошук предмету чи предметів, які можуть задовольнити потребу. У формуванні студента як суб'єкта навчання позитивну роль відіграють саме навчально-пізнавальні мотиви, які спонукають його до навчальної діяльності. Тому, на сьогодні важливим є простежити вмотивованість студентів.

Мета – емпіричне дослідження мотивації навчання студентів-психологів з різним типом спрямованості.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних) та методи емпіричного дослідження (тестування, опитування). Відповідно до мети дослідження можна визначити алгоритм організації дослідження:

1) теоретично розглянути особливості феномену мотивів навчальної діяльності та особливостей мотивації навчальної діяльності студентів;

2) описати методичні засади та методики психодіагностики, які використані для дослідження особливостей мотивації навчальної діяльності студентів-психологів;

3) дослідити особливості мотивації навчання студентів-психологів з різним типом спрямованості.

Говорячи про мотив як усвідомлену спонуку до певних дій, зокрема навчання, слід пам'ятати, що сам по собі мотив не є причиною їх цілеспрямованості. Він лише результат відображення у психіці потреб організму, викликаних зовнішніми чи внутрішніми об'єктивними явищами. Тобто потреби і мотиви тісно пов'язані з інтересами, переконаннями та ідеалами особистості [1].

Визначаючи норму для співвідношення соціальних і пізнавальних мотивів навчання Л. І. Божович вважає, що пізнавальні мотиви повинні домінувати в ієрархії поряд з соціальними. Для останнього показника нормою можна вважати позитивне відношення студентів, перш за все, до «основних» навчальних предметів. Автор мотиви розподіляє за змістом на наступні групи:

1) широкі соціальні мотиви, змістом яких є усвідомлення суспільних потреб, інтересів, високої соціальної значимості вищої освіти;

2) науково-пізнавальні мотиви, які пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, що виражає відношення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами;

3) професійні мотиви; вища освіта розглядається як основа набуття професії;

4) утилітарні мотиви, основою яких є отримання особистих вигод після закінчення ВНЗ, мотиви власного благополуччя;

5) мотиви соціальної ідентифікації – міра впливу батьків студента, друзів на його поведінку. Навчальна мотивація визначається як вид мотивації, включений в певну діяльність, – в даному випадку діяльність навчання [2].

На даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність чинників, що підтримують, спрямовують, визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в іншому випадку – як сукупність мотивів (К. К. Платонов), в третьому – як спонука, що спричиняє активність організму і визначає її спрямованість [3].

Під час аналізу мотивації навчальної діяльності, головним є не тільки визначення домінуючого спонукач (мотив), але і зміст всієї структури мотиваційної сфери людини. Крім того, психологи, виділяють й іншу, навіть дещо поширенішу класифікацію за якою мотивацію діяльності навчання поділять на зовнішню і внутрішню. Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи (навчання), викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості [4].

Потреби складають змістовну частину мотивів діяльності. Мотив навчання – діяльна категорія, навчатися може тільки активна самостійна особистість. Мотивація в цьому випадку виражається в прийнятті студентами цілей, завдань навчальної діяльності як особистісно важливих та необхідних. Мотиваційна структура студентів у вищому навчальному закладі складається з мотивів навчання та мотивів досягнення успіху. До структури мотивації навчальної діяльності входить велика кількість внутрішніх та зовнішніх мотивів суб'єктів навчання: пізнавальні, професійні, прагматичні, соціальні, престижу тощо. На мотивацію навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів безпосередньо впливає якість самого освітнього процесу [3].

В процесі дослідження були визначені такі показники : «придбання знань» 50% досліджуваних мають високий рівень щодо придбання нових знань про професію психолога. Ще 23% досліджуваних мають не таку виражену особливість щодо цієї шкали та 27% досліджуваних які майже не зацікавлені в цьому. До «оволодіння професією» і мається на увазі про досягнення високого професіоналізму людини, 37% досліджуваних виражений високий рівень, у 30% середній та в 33% низький рівень за даною шкалою. За потребою

«отримання диплома», яка вказує лише на спрямування людини тільки до цієї цілі, бачимо низький рівень у 30% досліджуваних, 40% середній рівень та 30% високий рівень.

Мотиваційна структура студентів у вузі складається з мотивів навчання і мотивів досягнення успіху. У структуру мотивації навчання входить весь відомий «репертуар», що виділяються більшістю вчених (А. К. Маркова, В. І. Чирков і ін.). Внутрішні і зовнішні мотиви суб'єктів вчення: пізнавальні, професійні, прагматичні, широкі соціальні, престижні і т.д. Поняття «структура мотивації» у вітчизняній психології використовується, коли мова йде про домінування, ієрархії мотивів, виділення їх основних груп, підгруп і зв'язків між ними.

При зіставленні показників розвитку мотивації навчання студентів педагогічного вузу ми спостерігаємо, що рівень зовнішньої мотивації нижче рівня внутрішньої мотивації. Низький рівень зовнішньої мотивації навчання майже 50% вказує на існування мотиваційного потенціалу студентів-психологів педагогічного вузу, який і необхідно актуалізувати професорсько-викладацькому складом в процесі навчання. Якісний аналіз домінуючих мотивів навчання показав, що найбільш значущими мотивами для вступу студентів до педагогічного вузу є такі мотиви: бажання здобути вищу освіту та інтерес до професії. Серед реально діючих мотивів навчальної діяльності визначилися наступні домінуючі мотиви вчення: мотив придбання глибоких і міцних знань й інтелектуальне задоволення. Серед професійних мотивів з високими показниками виділена наступна група мотивів: самовдосконалення, самореалізація, отримання цікавої роботи.

Переважаючими типами спрямованості студентів-психологів є гуманістичний та прагматичний. Відповідно до нашого дослідження, студентам-психологам з гуманістичним типом спрямування характерними є переважання професійної мотивації «Придбання знань», переважання внутрішньої мотивації навчання над зовнішньою та високу загальну інтернальність і інтернальність в області міжособистісних відносин. Студентам-психологам з прагматичним типом спрямування характерними є переважання професійної мотивації «Отримання диплому», переважання зовнішньої мотивації навчання над внутрішньою та середню інтернальність в області досягнень.

Сьогоднішнє покоління студентів є технічно більш передовим ніж студенти їхнього віку десятки років тому. Інтерес молоді до всього, що пов'язано з технічним прогресом, величезний. Ця зацікавленість може минути, але наразі вона допомагає викладачам. Під час проведення дослідження мотивації навчання студентів-психологів з різним типом спрямованості, нами було використано такі методики: Методика вивчення мотивації навчання у вузі Т. І. Ільїної; Методика «Мотивація навчання студентів педагогічного вузу» Пакуліна С. А., Кетько С. М.; Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК); Опитувальник типу спрямованості особистості практичного психолога Т. Данілової. У результаті емпіричного дослідження переважання у студентів-

психологів мотиву «Придбання знань», наступним мотивом за ступенем значимості є мотив «отримання диплома», і найменший рівень прояву мотиву «оволодіння професією». А отже, такі студенти знаходяться на етапі адаптації до майбутньої професії і на разі зосереджені передусім на навчальній діяльності, що передбачає оволодіння знаннями та, як результат, отримання диплому. Таким чином, система стимулювання студентів в навчальній діяльності повинна розвивати релевантну навчальній діяльності мотивацію. Важливо виходити з наявності у студентів внутрішньої мотивації до навчання та відповідності заохочення реальним успіхам і, не стільки здібностям, скільки прикладним зусиллям. Покарання при цьому мають відігравати стимулюючу роль, тобто активізувати мотиви навчальної діяльності, спрямовані на досягнення успіхів, а не на уникнення невдач.

Список використаних джерел:

1. Патов Н. А. Особенности формирования учебной мотивации студентов / Н. А. Патов, С. И. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 72–74.
2. Рекун Г. П. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ / Г. П. Рекун, Ю. І. Прус // Актуальні проблеми економіки. – №5(167), 2015. – С. 119–124.
3. Тимошенко О. В. Мотивація як складова продуктивного навчального процесу [у вузі] / О. В. Тимошенко // Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі : інтерактивні технології навчання : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., 15 січня 2013 р. / Нац. техн. ун-т України «Київський політехн. ін-т», Ф-т лінгвістики. – К., 2013. – С. 105–107. – [81.2-91 / С91].
4. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема / Л. Яременко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 69–74.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ БЕЗНАДІЙНОСТІ З ФОРМУВАННЯМ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В РАНЬОМУ ДОРОСЛОМУ ВІСІ

Піскун В. С.

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

Дослідження суїциду як психологічного феномену є таким же важливим, як і дослідження інших аспектів життєдіяльності людини. Однак лише невелика кількість вітчизняних науковців зважується приділити йому увагу. Можемо говорити про переважаючу тенденцію збереження табу на обговорення теми суїциду на науковому та побутовому рівнях, а також про дотримання намагань класифікувати всі його прояви на шкоду ідеї про індивідуальність кожної людини, її життєвих обставин та сприйняття нею цих обставин [1]. Дана тема, будучи недостатньо розкритою у вітчизняній літературі, має перспективу подальших наукових досліджень і описів.

Мета – визначити характер зв'язку між суб'єктивними відчуттями самотності й безнадійності та наявністю суїцидальних тенденцій.

Для перевірки наявності чи відсутності зв'язку суб'єктивного відчуття самотності з наявністю суїцидальних тенденцій порівнюємо результати дослідження за методикою суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела й М. Фергюссона та опитувальником «Ризик-С» і методом незакінчених речень О. Кучера [2].

Узагальнені таблиці першого етапу порівняльного дослідження подано нижче (*табл. 1, табл. 2*). Спершу порівняймо результати досліджень за методикою суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюссона й опитувальником «Ризик-С».

Таблиця 1 – Порівняльний аналіз рівня прояву суб'єктивного відчуття самотності та міри вираженості схильності до реалізації суїцидальних дій
(n=50, у %)

Групи	високий рівень відчуття самотності		середній рівень відчуття самотності		низький рівень відчуття самотності	
	n	%	n	%	n	%
виразні ознаки суїцидальної схильності	4	8	2	4	0	0
окремі ознаки суїцидальної схильності	3	6	4	8	2	4

в цілому виразних ознак суїцидальної схильності не виявлено	2	4	10	20	13	26
мінімальний рівень суїцидального ризику	1	2	7	14	2	4
УСЬОГО	10	20	23	46	17	34

Бачимо, що серед досліджуваних, котрі мають виразні ознаки суїцидальної схильності, 8% демонструє високий рівень суб'єктивного відчуття самотності. Ще 4% властивий середній рівень відчуття самотності. Низький рівень відчуття самотності в даній групі досліджуваних не представлений. Рівні відчуття самотності серед досліджуваних з окремими ознаками суїцидальної схильності розподіляються наступним чином: 6% – високий рівень, 8% – середній рівень, 4% – низький рівень. У групі досліджуваних, в котрих не було виявлено виразних ознак суїцидальної схильності, спостерігаються наступні закономірності: 4% – високий рівень відчуття самотності, 20% – середній рівень відчуття самотності, 24% – низький рівень відчуття самотності. Констатуємо також такі показники серед групи досліджуваних, що мають мінімальний рівень суїцидального ризику: в 2% спостерігається високий рівень відчуття самотності, в 14% – середній рівень відчуття самотності, у 4% – низький рівень відчуття самотності.

Тепер порівнюємо результати дослідження за методикою суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюссона та методом незакінчених речень О. Кучера.

Таблиця 2 – Порівняльний аналіз рівня прояву в досліджуваних суб'єктивного відчуття самотності й ризику суїцидальних намірів (n=50, у %)

Групи	високий рівень відчуття самотності		середній рівень відчуття самотності		низький рівень відчуття самотності	
	n	%	n	%	n	%
високий рівень ризику суїцидальних намірів	4	8	3	6	0	0
середній рівень ризику суїцидальних намірів	4	8	19	38	7	14
низький рівень ризику суїцидальних намірів	2	4	1	2	10	20
УСЬОГО	10	20	23	46	17	34

Бачимо, що серед досліджуваних, яким властивий високий рівень ризику суїцидальних намірів, 8% демонструє високий рівень, 6% – середній рівень і 0% – низький рівень суб'єктивного відчуття самотності. В досліджуваних з середнім рівнем ризику суїцидальних намірів суб'єктивне відчуття самотності проявляється наступним чином: 8% демонструє високий рівень, 38% – середній рівень і 14% – низький рівень. Наступна закономірність прояву суб'єктивного відчуття самотності спостерігається в досліджуваних з низьким рівнем ризику

суїцидальних намірів: 4% – високий рівень, 2% – середній рівень, 20% – низький рівень.

Отже, можемо зробити висновок про те, що показники наявності суїцидальних тенденцій в ранньому дорослому віці здебільшого співвідносяться з проявом суб'єктивного відчуття самотності.

Узагальнені таблиці другого етапу порівняльного дослідження подано нижче (табл. 3, табл. 4). Спершу порівняймо результати досліджень за шкалою безнадійності Бека та опитувальником «Ризик-С».

Таблиця 3 – Порівняльний аналіз ступеня прояву в досліджуваних безнадійності по відношенню до майбутнього та міри вираженості схильності до реалізації суїцидальних дій (n=50, у %)

Групи	важка безнадійність		помірна безнадійність		легка безнадійність		безнадійність не діагностовано	
	n	%	n	%	n	%	n	%
виразні ознаки суїцидальної схильності	3	6	2	4	1	2	0	0
окремі ознаки суїцидальної схильності	2	4	5	10	1	2	1	2
в цілому виразних ознак суїцидальної схильності не виявлено	2	4	3	6	11	22	9	18
мінімальний рівень суїцидального ризику	1	2	2	4	3	6	4	8
УСЬОГО	8	16	12	24	16	32	14	28

Серед досліджуваних, котрим притаманні виразні ознаки суїцидальної схильності, у 6% спостерігається важка безнадійність по відношенню до майбутнього, в 4% – помірна безнадійність, у 2% – легка безнадійність. Досліджувані, в яких не було діагностовано безнадійності, відсутні. У групі досліджуваних, котрі виявляють окремі ознаки суїцидальної схильності, показники безнадійності по відношенню до майбутнього розподіляються наступним чином: 4% – важка, 10% – помірна, 2% – легка, 2% – відсутня безнадійність. Досліджувані, в яких в цілому не було виявлено виразних ознак суїцидальної схильності, здебільшого проявляють легку безнадійність (22%) та її відсутність (18%). Менша кількість досліджуваних має прояви помірної (6%) та важкої (4%) безнадійності. Серед досліджуваних з мінімальним рівнем суїцидального ризику показники безнадійності по відношенню до майбутнього розподіляються наступним чином: 8% – безнадійності не діагностовано, 6% – легка, 4% – помірна, 2% – важка безнадійність.

Тепер порівняємо результати досліджень за шкалою безнадійності Бека та методом незакінчених речень О. Кучера.

Таблиця 4 – Порівняльний аналіз ступеня прояву в досліджуваних безнадійності по відношенню до майбутнього та ризику суїцидальних намірів (n=50, у %)

Групи	важка безнадійність		помірна безнадійність		легка безнадійність		безнадійність не діагностовано	
	n	%	n	%	n	%	n	%
високий рівень ризику суїцидальних намірів	4	8	1	2	0	0	0	0
середній рівень ризику суїцидальних намірів	2	4	7	14	13	26	8	16
низький рівень ризику суїцидальних намірів	2	4	4	8	3	6	6	12
УСЬОГО	8	16	12	24	16	32	14	28

Бачимо, що серед досліджуваних, в яких було діагностовано високий рівень ризику суїцидальних намірів, 8% виявляють важку, а 2% – помірну безнадійність. Досліджувані з середнім рівнем ризику суїцидальних намірів здебільшого мають легку (26%) та помірну (14%) безнадійність, або її відсутність (16%). Представлені також досліджувані з важкою безнадійністю (4%). Показники безнадійності стосовно майбутнього серед досліджуваних з низьким рівнем ризику суїцидальних намірів розподіляються наступним чином: 4% – важка, 8% – помірна, 6% – легка, 12% – відсутня безнадійність. Отже, можемо зробити висновок про те, що показники наявності суїцидальних тенденцій в ранньому дорослому віці здебільшого співвідносяться з проявом безнадійності стосовно майбутнього.

Таким чином, суб'єктивні відчуття самотності й безнадійності в ранньому дорослому віці корелюють з наявністю суїцидальних тенденцій певної міри вираженості. Нами було встановлено, що чим вищими є суб'єктивне відчуття самотності та безнадійності стосовно майбутнього в досліджуваних раннього дорослого віку, тим вищі показники вираженості суїцидальних тенденцій, таких як суїцидальні схильності та наміри.

Список використаних джерел:

1. Заброцький М. Психологу про суїцид / М. Заброцький, Л. Скаковська, Л. Лавренюк // Психолог. – 2007. – Трав. (№ 20). – С. 25–30.
2. Овчинников А. А. Личностные особенности у лиц с суицидальными тенденциями / А. А. Овчинников, А. Н. Султанова // Актуальные вопросы суицидологии : Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Иркутск, 26 мая 2017 г. / Под ред. д.м.н. О. П. Ворсиной. – Иркутск: ИНЦХТ, 2017. – С. 119–125.

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Пухно С. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
svetlanapuhno@gmail.com

Проблеми підготовки сучасного фахівця на сьогодні досить актуальні, оскільки, фактично, щодня, як потреби часу, зростають вимоги до виконання працівником професійних функцій. Відповідно, ефективність підготовки студентів закладів вищої освіти як майбутніх професіоналів стає головним завданням сучасної системи освіти. Відповідно до авторських наукових розвідок, значну роль в цьому процесі займає соціально-психологічний клімат навчальної (академічної) групи, як специфічне утворення, що певним чином характеризує систему міжособистісних відносин і перешкоджає або сприяє ефективності діяльності не лише всієї групи, але і розвитку особистості студента як потенційного фахівця в ході взаємодії з іншими її членами [1-3].

Мета дослідження полягає у вивченні психологічної атмосфери студентських академічних груп першого курсу денної форми навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка як чинника успішності навчання студентів у закладі вищої освіти.

Дослідження проводилось у II семестрі 2019-2020 навчального року на основі використання діагностичної шкали-опитувальника Ф. Фідлера (в адаптації Ю. Ханіна). В дослідженні приймали участь 30 студентів першого курсу денної форми навчання СумДПУ імені А. С. Макаренка, що пройшли успішну атестацію з навчальних дисциплін.

Соціально-психологічний клімат академічної студентської групи можна вважати системою своєрідно емоційно-забарвлених психологічних зв'язків її членів, підґрунтям формування якої є індивідуально-психологічні особливості людей, їх інтереси, схильності. Найважливіші ознаки сприятливого для молоді людини соціально-психологічного клімату групи – це взаємна підтримка, довіра, дружність, інтерес, вимогливість, можливість самовираження, задоволеність належністю до групи, відповідальність за власну діяльність як члена групи, так і за діяльність та результативність групи в цілому. Серед факторів, що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання, дослідники виділяють наявність «пізнавального» психологічного клімату навчальної групи. Так, студентська група як соціально-психологічна спільність, володіє значним потенціалом для професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця [2]. До функцій соціально-психологічного клімату групи відносять: згуртованість її

членів в ході вирішення проблем та завдань спільної діяльності; реалізація творчого потенціалу групи; постійна емоційна підтримка стійкості внутрішніх відносин, успішність адаптації нових членів; встановлення соціальних групових норм, оцінка та контроль поведінки всіх членів; емоційний обмін; підтримка та взаємодопомога. Студентська академічна група перебуває в спільноті факультету, університету, і, тому, саме закріплені традиції академічної спільноти створюють своєрідний соціально-психологічний клімат, що транслюється в кожній навчальній групі і впливає на ефективність як групової діяльності, так і діяльності кожного студента.

З метою вивчення психологічної атмосфери студентських академічних груп Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, було проведено дослідження, в якому приймали участь 30 студентів першого курсу денної форми навчання, що навчаються за спеціальністю 014 середня освіта: інформатика, математика, фізика, музичне мистецтво, образотворче мистецтво. Дослідження було побудовано з використанням діагностичної шкали-опитувальника Ф. Фідлера (в адаптації Ю. Ханіна). Методика містить набір біполярних шкал (загальною кількістю 10), сформованих за ознаками емоційного переживання людиною специфіки взаємодії та відносин в групі. В результаті визначено, що 83,3% студентами першого курсу психологічний клімат групи оцінюється сприятливим, що підтверджується результатами успішності навчання та активністю спільноти першокурсників у громадському житті університету.

Результати представленого дослідження свідчать про сприятливий соціально-психологічний клімат, що проявляється в активній міжособистісній взаємодії, прийнятті норм і цінностей факультету, університету. Загалом, психологічний клімат групи оцінюється більшістю студентів як сприятливий для професійного навчання. Вважаємо, що впровадження системи соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на формування комунікативної компетентності і сприятливого соціально-психологічного клімату навчальної спільноти, є на сьогодні необхідною формою роботи у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Пухно С. В. Особливості проходження адаптації першокурсників ВНЗ як чинник формування системи професійних знань / С. В. Пухно // Фізико-математична освіта, 2016. – №1 (7). – С. 115–125.
2. Пухно С. В. Социально-психологический климат академической группы как фактор адаптации студентов-иностранцев высших учебных заведений Украины / А. Мухамметниязов, С. В. Пухно // Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми). – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – С. 45–49.

3. Пухно С. В. Значення психологічного клімату групи та особливостей мотивації навчання в процесі соціально-психологічної адаптації першокурсників закладу вищої освіти / Пухно С. В., Щербак Т. І. // Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – № 1. – Вип. 6. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. – С. 119–130.

**ОСНОВНІ ТЕХНІКИ З ВИКОРИСТАННЯМ УЯВИ В КОГНІТИВНО -
ПОВЕДІНКОВІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ**

Пушко Є. І.

Комунальне підприємство «Полтавська обласна клінічна психіатрична лікарня
імені О. Ф. Мальцева Полтавської обласної ради»,

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

На сьогодні існують сотні психотерапевтичних технік-інтервенцій, які потребують класифікації та систематизації з точки зору психологічних закономірностей, вияву загальних факторів або способів психологічного впливу, перевірки їх надійності. Оскільки цілісна систематизація цих технік є актуальною, але вимагає ґрунтовного дослідження, у цій статті ми торкнемося лише одного її аспекту, а саме тих технік когнітивно-поведінкової психотерапії, які певною мірою залучають уяву пацієнта.

Отже, метою статті є огляд та визначення основних технік когнітивно-поведінкової психотерапії, які використовуються при певних психоемоційних проблемах і тою чи іншою мірою впливають на уяву. Основні методи дослідження – описовий, порівняльний, індуктивний, дедуктивний, аналітичний та синтетичний.

Формування образів грає важливу роль при різноманітних патологічних станах, особливо враховуючи дані про те, що візуальні образи викликають набагато більше емоцій, ніж вербалізовані думки. Нав'язливі, афективно-заряджені уявні образи часто викликають дистрес у пацієнтів, які страждають на різні афективні розлади. Наприклад, постійні думки й «програвання в голові» різних тривожних ситуацій практично завжди зустрічаються в пацієнтів із тривожними розладами. Пацієнти, які страждають на депресію, відчувають труднощі у формуванні будь-яких позитивних образів, а уявлення в думках власного самогубства і способів його здійснення, як доведено, збільшує суїцидальний ризик. У пацієнтів з біполярним розладом можуть виникати спонтанні нав'язливі спалахи образів, «флешфорварди» про майбутнє самогубство. Мимовільні нав'язливі чуттєві образи є одним з ключових компонентів тяги до об'єкта залежності в пацієнтів, які страждають відповідними розладами. Вони також є ключовим компонентом ПТСР. Відчуття реальності цих нав'язливих «флешбеків» і те, наскільки сильно вони, як здається, відбуваються в даний час, визначає, наскільки легко ці «флешбеки» виникають і, відповідно, впливає на тяжкість перебігу та прогноз для пацієнтів з ПТСР. Крім того, виявлено, що навіть фантазія та уява, не пов'язані з формуванням травматичних образів, асоційовані з вагою симптоматики ПТСР. Було встановлено, що в пацієнтів з більш сильною уявою частіше виникають «флешбеки» (Michael, T., Ehlers, A., Halligan, S. L. & Clark, D., 2005). Також значну роль у проблемі сприйняття себе, власної ідентичності, здатності до

прогнозування своїх дій та їх наслідків займає уява при межовому розладі особистості (Лайнен, 2008).

Переходячи до історії застосування методів, зазначимо, що організований вплив на уяву пацієнта, подібний до такого, що використовується в когнітивно-поведінковій терапії, вперше був запропонований основоположником раціональної психотерапії Полем Дюбуа (Дюбуа, 1912). Аарон Бек, засновник когнітивної терапії (СТ), активно застосовував уяву пацієнтів на своїх сеансах, зокрема при лікуванні тривоги, позаяк у тривожних пацієнтів переважають не стільки «автоматичні думки», скільки «нав'язливі образи», тобто дезадаптуючим фактором є радше не мислення, а уява (фантазія). Психотерапевт дозволяв пацієнтові знову пережити травмуючі події минулого й таким чином реструктурувати досвід і, як наслідок, похідні від цього досвіду установки (Бек, Фрімен, 1990, с. 64). Основні техніки уяви, за А. Беком, такі: 1) Методика припинення: гучна команда собі «припинити!» – негативний образ мислення або уяви припиняється. Це також буває ефективним для зупинки нав'язливих думок при деяких психічних захворюваннях. 2) Методика повторення: повторити кілька разів правильний образ мислення, щоб зруйнувати сформований стереотип. 3) Метафори, притчі, вірші: терапевт використовує такі приклади, щоб пояснення було більш зрозумілим. 4) Модифікуюча уява: пацієнт активно й поступово змінює образ від негативного до більш нейтрального й навіть позитивного, тим самим розуміючи можливості своєї самосвідомості та свідомого контролю. Зазвичай навіть після важкої невдачі можна знайти хоч щось позитивне в події (наприклад, «я отримав гарний урок») і сконцентруватися на цьому. 5) Позитивна уява: позитивний образ замінює негативний і надає релаксуючу дію. 6) Конструктивна уява (десензитизація): пацієнт ранжує ймовірність очікуваної події, що призводить до того, що прогноз позбавляється своєї глобальності й неминучості (Бек, Емері, Грінберг, 1985).

Альберт Елліс, засновник раціонально-емотивної (емоційної) поведінкової психотерапії (REBT), теж приділяв значну увагу ролі уяви. Його теорія пояснює походження психічних розладів, душевних травм тощо не як наслідок об'єктивних подій, що відбуваються з людиною, а як наслідок переконань та ірраціональних уявлень з приводу цих подій. Основні техніки уяви у REBT – раціонально-емоційна уява та метод тимчасової проєкції. 1) Раціонально-емоційна уява – уявлення соціальної або реальної ситуації невдачі, при якій у клієнтів зазвичай з'являються ірраціональні мислі, емоції або поведінка, і наступна за цим перебудова уяви, щоб клієнт відчув здорові емоції (замість ірраціональних і патологічних). 2) Метод тимчасової проєкції (замість прямого піддавання сумніву дисфункціональних переконань клієнта спонукають представити, що з ним буде через нетривалий час після «жахливої» події, щоб допомогти в такий спосіб опосередковано змінити ірраціональне життя, після того, як клієнт може «побачити», що він зможе пережити «жахливу» подію й почати рухатися далі до своїх цілей і створювати нові цілі) (Елліс, Драйден, 2002, с. 70-71).

У сучасності, до вищеназваних технік роботи з уявою Ян Прашко та співавтори (Прашко, 2015) додають ще й такі, як:

1. Повторення уявлення та перенасичення. Ця техніка особливо часто використовується при роботі з фобічними, тривожними розладами та ПТСР і полягає в титрованій експозиції до негативного стимулу, що поступово буде згасати через невідповідність реальній безпеці в ситуації терапії.

2. Керована зміна уявлення. Інший варіант зміни тривожної ситуації: клієнт у своїй уяві змінює розмір, відстань та інші властивості об'єктів, від яких він відчуває загрозу.

3. Проекція часу. Якщо клієнт стурбований ситуацією, яка його чекає, можна попросити його представити, як він цю ситуацію буде оцінювати через кілька місяців або років. Цей метод запропонував Арнольд А. Лазарус.

4. Створення надлишкового перебільшення. Цю практику як один з основних методів використовував ще Віктор Франкл, який утім був екзистенційним психотерапевтом і не належав до когнітивно-поведінкового напрямку. Дана техніка полягає у свідомому перебільшенні власних негативних образів, доведення їх до абсурдних, після чого вони багато в чому стають комічними для самого ж клієнта й допомагають йому зрозуміти механізми перебільшення своїх страхів.

5. Практикування уявлення. При плануванні домашнього завдання іноді доречно, щоб клієнт пройшов сеанс уявлення. Так, він зможе підготуватися до можливих проблем і зрозуміє, як їх вирішити. Ця підготовка в уяві в більшості клієнтів підвищить готовність вирішити задачу, тому що під час повторного уявлення інтенсивність тривоги поступово зменшується. Рейд Вілсон (Wilson, 1987) рекомендує проводити тренування двома послідовними етапами. На першому етапі клієнт повинен буде представити самого себе після того, як йому вдалося успішно виконати завдання. На другому етапі клієнт уявляє, як він виконує певне завдання. Він займає позицію спостерігача. Якщо він відчуває підвищену тривожність, можна перервати цю вправу і віднести до себе зі співчуттям, щоб потім спробувати знову. Якщо клієнту вдається в поданні успішно вирішити це завдання, він повинен себе похвалити і спробувати відчути радість.

6. Уявлення майбутнього. Фредерік Мелгес (Melges, 1982) рекомендує в кінці терапії, коли пацієнт уже навчився справлятися з неприємними емоціями, створити докладну картину власного майбутнього на кілька місяців вперед, а також уявити, в яких ситуаціях можливий рецидив проблеми і що він зможе вдіяти в такому разі.

Емпіричні методи (використання уяви або рольові ігри) застосовуються для емоційної реструктуризації і у схема-терапії – одному з центральних підходів у новітній «третій» хвилі когнітивно-поведінкової терапії. Їх метою є випробування нового емоційного (коригуючого) досвіду і зв'язок когнітивного розуміння з емоційними станами (Young, 2003). Джефрі Янг переконаний, що без їх використання в КПТ неможливо змінити малоадаптивні схеми, тому що вони недоступні для свідомого контролю.

Отже, техніки уяви в когнітивно-поведінковій психотерапії мають значний вплив. По-перше, вони залучають таку функцію уяви, як здатність представляти дійсність в образах і мати можливість користуватися ними, вирішуючи різні завдання. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і безпосередньо в нього включена. По-друге, уява застосовується для регулювання психічних, емоційних та фізіологічних станів, оскільки тісно пов'язана з іншими психічними процесами, зокрема мисленням, волею, увагою, пам'яттю, мовою, емоціями. За допомогою образів клієнт отримує можливість когнітивної реструктуризації, може думкою управляти спогадами, висловами, планувати власну діяльність тощо. Важливим елементом є вербалізація уявного, що призводить до усвідомлення проблеми, тобто уява в такій психотерапії виступає частиною схеми «уява – мова, мовлення – нове мислення – нові емоції – нова поведінка». Утім, найголовніше, що ми повинні не забувати про те, що когнітивно-поведінкова терапія орієнтована не на минулий досвід або майбутнє, а на сьогодення та актуальні проблеми, хоча й повертається до минулого або активно планує майбутнє за потреби. Так і робота з уявою і дисфункціональними думками в ній не полягає просто в «позитивному мисленні» чи «візуалізації успіху», а є лиш окремим, хоча й важливим інструментом, який однак у подальшому має підводити клієнта до закріплення в безпосередньому досвіді під час поведінкових експериментів чи в буденному житті.

Список використаних джерел:

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. URL: <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Когнитивная-психотерапия-расстройств-личности.pdf> (дата звернення: 12.04.2020).
2. Дюбуа П. Воображение как причина болезни. Москва, 1912. 76 с.
3. Лайнен М. М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. Пер. с англ. М., 2008. 592 с.
4. Прашко Я., Можны П., Шлепецки М. и коллектив. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств. М., 2015. 1072 с.
5. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. Пер. с англ. Т. Саушкиной. 2-е изд. СПб., 2002. 362 с.
6. Beck A. T., Emery G., Greenberg R. L. Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective. Basic Books, 1985. 343 p.
7. Melges F. T. Time and the Inner Future. NY, 1982. 365 p.
8. Michael T., Ehlers A., Halligan S. L. & Clark D. M. Unwanted memories of assault: what intrusion characteristics are associated with PTSD? *Behav. Res. Ther.* 2005. # 43. P. 613–628.
9. Wilson R. R. Don't Panic: Taking Control of Anxiety Attacks. NY, 1987. 400 p.
10. Young J. Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach. Sarasota (FL), 1994. 83 p.

ПЛАНУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЯК СПОСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Рева М. М.

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

Реалії сьогодення, пов'язані з пандемією вказують на те, що людина постійно переживає травматичний досвід, і це не може не впливати на її психологічний та духовний стан. Це відбувається в результаті цілеспрямованого одночасного багатоканального інформаційного впливу з метою висвітлення швидкості розповсюдження вірусу, наслідків зараження, кількості померлих, економічних втрат, а також правил поведінки, обмежень, прогнозів тощо. Внаслідок цього настає психічне перевантаження, яке виявляється в фоновому стані підвищеної тривожності з хвилеподібними «стрибками» відчуття страху й паніки, а також – у витіснених страхах, підсвідомих намаганнях контролювати ситуацію більше, ніж здається на свідомому рівні [1, 46].

Психологи описують конкретні дієві стратегії подолання негативних інформаційних впливів. Разом з тим, ми хочемо запропонувати ще один спосіб опанування негативних наслідків травмуючих переживань. Сучасні дослідження доводять, що цільова орієнтація на майбутнє безпосередньо пов'язана з психологічним благополуччям особистості [2, 92]. Отже, актуальними наразі є дослідження способів особистісної самопобудови, саморозгортання, що надають життю певної передбачуваності, упорядкованості і відповідно зменшують психологічну напругу, тривогу та забезпечують ресурси для подолання дії наслідків травмуючих ситуацій.

Розробка все нових і нових способів життєпобудови, апробація оригінальних стратегій інтерпретації набутого досвіду, оцінка продуктивності сьогодення, планування майбутнього з його горизонтами, бажаннями, перспективами дуже вирізняються у різних людей, у різні вікові періоди, у відносно стабільні часи і добу випробувань, потрясінь, катаклізмів.

Зрозуміти специфіку життєтворення, визначити типові території особистісних змін, їх розповсюдженість, взаємопереходи – дуже важливе завдання як для психологічної науки, так і для практики психологічної допомоги, консультування, супроводу, психотерапії [3, 166].

У моменти потрясінь у людини є величезна потреба в збереженні єдності своєї концептуальної системи. Різка реорганізація цілей в такій ситуації маловірогідна і навіть може зашкодити. Потреба в розробці нових джерел самоствердження через трансформацію цільових ієрархій повинна урівноважуватися збереженням єдності концептуальної системи. Дійсно, сталість цілей, відсутність їх різкої зміни після пережитих катаклізмів слугує базовій потребі в узгодженості й неперервності Я.

Наслідуваність цілей в моменти життєвих змін та негараздів здійснюють стабілізуючий вплив на Я. Так, одним з етапів консультування у методі позитивної психотерапії є «розширення цілей». На цьому етапі людині доцільно поставити запитання: «Що ти будеш робити, коли ситуація нормалізується?»; «Якими будуть твої плани на місяць, рік, 5 років?»; «Які нові сфери самореалізації ти бачиш тепер?»; «Які перспективи розвитку твоєї ідентичності та цільності?»; «Який смисл ти бачиш в особистісному зростанні та розвитку?»; «Які твої місія і призначення?». З цього випливає, що дослідження різних форм структурування майбутнього, завдяки якому ми виходимо на нові рівні життєконструювання, знаходимо ресурси долати перешкоди та рухатися вперед, є виключно важливим.

Отже, щоб допомогти собі й своїм близьким у психологічно складній, довготривалій ситуації, бажано стимулювати створення історій про те, що буде після закінчення дії складних чинників, що нового може з'явитися в житті у зв'язку з пережитими випробуваннями, інтегруючи їх у загальну історію власного життя. Т. М. Титаренко зазначає, що спроби осмислити пережите, структурувавши його за законами художнього твору, є одним із способів подолання життєвої кризи (і способом впоратися з наслідками дії травматичних ситуацій також) [4].

З'ясовано, що кризові, аварійні практики спрямовані не лише на конструювання нових сенсів, а й на оптимізацію технологій впливу на особистісне життєконструювання. Такі розповіді про бажане майбутнє виконують низку важливих функцій стосовно життя людини та її цілепокладальної діяльності. Це і смислоутворювальна функція, яка не лише дозволяє усвідомити, узгодити та впорядкувати основні смисли буття людини, а й надає їй відчуття авторства власного життя, уявлення (іноді може й ілюзорного), що воно підпорядковане якійсь логіці, порядку, і взагалі, має сенс не лише в контексті власного буття, а й буття історичного, культурного, соціального. Ще одна функція таких розповідей, виключно важлива з огляду на ситуацію, в якій ми всі живемо, це захисна функція, яка завдяки повторюваності оповіді про складні ситуації, переживання, дозволяє людині мовби відсторонитися від травмуючого досвіду, перевести його у вигляд зовнішньої історії, допомагаючи певною мірою пережити життєві ускладнення, травми, кризові ситуації тощо [5].

Звідси випливає, що процес породження історій про майбутнє вже сам по собі є психотерапевтичною практикою, який має зцілюючий ефект, спонукою до осмислення майбутнього і себе в цьому майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Іванова О. В. Саногенне пандемійне мислення особистості: як бути внутрішньо стабільним під час коронавірусної інфекції. *Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: Методичний посібник* / за ред. В. В. Рибалки. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 12-29 березня

- 2020 р. С. 46–51. URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/COVID19/COVID19_new.pdf (дата звернення: 17.04.2020).
2. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / пер. с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2004. 416 с.
 3. Титаренко Т. М. Ландшафт життєтворення як територія особистісних змін: типологія і динаміка. *Збірник наукових праць «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професії»* / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, О. М. Ічанської. Київ: ТОВ «Альфа-ПК», 2020. С. 165–170. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1VqVDC2SI9bXgoEg1E9hY0XdKqLUuYDIQ> (дата звернення: 17.04.2020).
 5. Титаренко Т. М. Кризові практики життєконструювання особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологічна допомога особистості*. Київ, 2011. Т. 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 34–41.
 6. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. Київ: Главник, 2007. 144 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ПІДЛІТКА, СИЛЬНОГО ДО ПРОЯВІВ ВАНДАЛІЗМУ

Савельєва Н. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
nenes@i.ua

Вандалізм є одним з найчисленніших видів правопорушень в усьому світі. Кількість випадків аналогічних протиправних вчинків не зменшується і в Україні. Останніми роками в нашій країні зростає кількість вчинених неповнолітніми актів вандалізму та їхня питома вага в структурі кримінальної активності підлітків 13-17 років. Підлітковий вандалізм є також одним із провідних чинників формування у неповнолітніх злочинної поведінки.

Отже, актуальність проблеми профілактики підліткового вандалізму зумовлена кризовим станом українського суспільства, за якого вандалізм відрізняється значною поширеністю серед підлітків; її недостатньою з огляду на складність і багатоаспектність вивченістю; потребою у підготовці соціальних працівників і соціальних педагогів до профілактики підліткового вандалізму,

Появу терміну «вандалізм» відносять до епохи Великої Французької революції, коли в 1794 році цей термін було вперше використано членом конвенції Генеральних Штатів абатом Анрі Грегуаром у «Доповіді про руйнування, замовлені вандалізмом, і засоби їх запобігання», в якій він закликав до найсуворішої протидії знищенню пам'ятників мистецтва армією молоді Французької республіки.

Сучасні трактування феномену вандалізму в історичних, філософських, правових, соціальних, психологічних дослідженнях загалом сходяться на розумінні вандалізму як однієї з форм деструктивної поведінки людини, яка виявляється в зумисному й безглуздому знищенні культурних і матеріальних цінностей.

До актуальних причин підліткового вандалізму в Україні насамперед слід віднести системну кризу держави, економіки, суспільства й особистості, економічну поляризацію різних прошарків населення, пропаганду вандалізму й насильства у ЗМІ, контркультуру, яка існує в суспільстві, неблагополуччя у мікросоціумах.

Вандальні акти різняться за мотивами вчинення і мають широке коло об'єктів спрямування. Так, О. Бібік виділяє серед видів вандалізму виділяє екологічний, ідеологічний, мстивий, вандалізм фанатів, корисливий вандалізм, вандалізм відносно споруд, знищення й пошкодження пам'яток культури, осквернення поховань, комп'ютерний вандалізм [1, с. 33].

Зібраний нами банк випадків вандальних дій, вчинених підлітками або групами осіб, до яких входили неповнолітні, містить описи практично всіх

зазначених видів вандалізму. Проте, причини та мотивація до вандалських дій у підлітків є специфічними і відрізняються від причин і мотивації вандалізму у дорослих правопорушників.

У процесі соціальної профілактики підліткового вандалізму слід враховувати, що особистість підлітка, схильного до проявів вандалізму, відзначається специфічним набором характеристик. Значну роль також відіграють вікові особливості підлітків. Неповнолітні особи ще не досягли повної соціальної, психічної й моральної зрілості, не мають достатньої освіти й належного виховання. Усе це свідчить про незавершеність процесу соціалізації їхньої особистості. Більшості групових вандалів підліткового віку властива соціальна (80%) і педагогічна занедбаність (20%). Особливою групою є вандали-підлітки, які страждають соціальним інфантилізмом [1].

Руйнівна поведінка підлітків часто ґрунтується на потребі у самоствердженні, що притаманна будь-якій людині. Проте потворну форму ця потреба набуває у разі, коли підліток не здатний соціально схваленим способом утвердитись в сім'ї, шкільному колективі, серед однокласників.

Причиною підліткового вандалізму нерідко є бажання розважитися. Як відзначає У. Річард, стан нудьги є психологічним станом, за якого у молоді відбуваються порушення психіки, що може спонукати до вияву вандалізму. При цьому мотивом є пошук нових вражень, гострих відчуттів, пов'язаних із небезпекою. Агресивна спрямованість неповнолітніх при здійсненні протиправних дій схожа на самоствердження, є демонстрацією бажання продовжувати діяти саме так задля підняття свого соціального статусу і збільшення впливу серед однолітків і знайомих [4].

Слід зазначити, що у суспільній свідомості підліток-вандал постає примітивною особою, слабо розвиненою у розумовому та психічному сенсі. Як правило, ці характеристики асоціюються з низьким соціальним статусом сім'ї. Насправді численні дослідження свідчать, що вандали володіють таким же інтелектом, як і їхні однолітки, проте навчаються у школі значно гірше, схильні до прогулів, безцільних тинянь вулицями в пізній час у компанії однолітків.

Важливим фактором впливу на вчинення підлітками вандалських дій є конфлікт з батьками, шкільними вчителями, наявність друзів, які виявляють неповагу й цинізм до суспільства.

У більшості випадків у момент учинення акту вандалізму підліток перебував у стані алкогольного сп'яніння, що призвів до втрати самоконтролю. Серед підлітків, що скоюють злочини у стані сп'яніння, досить великий відсоток осіб з аномаліями психіки, психопатичних осіб. Підтвердження наявності відповідних аномалій у вандалів знаходимо у праці Л. Ватової, яка зазначає, що залежно від ставлення до оточуючих можна виділити кілька груп підлітків та молоді, причетних до вандалізму: 1) поступливі – молоді люди шизоїдного (інтроверти) типу з гальмівними реакціями астенодепресивного типу; 2) залежні: молоді люди з конформністю, схильністю до наслідування, навіювання, емоційно-вольової нестійкістю; 3) упевнені у собі: молоді люди з

проявом епілептоїдності; 4) домінуючі: молоді люди з проявом демонстративності, гіперактивності, агресивності [2, с. 46].

У підлітка зі схильністю до вандалізму констатують наявність таких психологічних особливостей, як неприйняття педагогічних дій, невміння долати труднощі (М. Тишкова); ігнорування перешкод, наднапруженість (А. Ячина); апатична підлеглість групі з асоціальними установками, знижена самокритичність, подвійний локус контролю, синдром тривожного очікування, невпевненості в собі, породжений систематичною навчальною неуспішністю (І. Невський); негативні установки щодо навчання та фізичної праці, до себе й оточення; слабкість самоконтролю, схильність неадекватно реагувати на фрустраційні обставини (Н. Максимова); крайній ступінь егоцентрованості, агресивність (Ю. Можгинський) [3].

Цікавою є типологія підлітків, запропонована Дж. Мартіном, який поділяв вандалів на три види: «занепокоєний вандал» (вчинив вандалізм через серйозні емоційні проблеми, які не в змозі самотійно вирішити), «законослухняний» (вчинив вандалізм з необережності) та «субкультурний» (є прихильником певної соціальної групи, у тому числі певного ідеологічно вмотивованого молодіжного угруповання, приналежність до якого зобов'язує до вчинення акту вандалізму) [6].

К. Латиш виділяє серед підлітків, які вчинили вандалізм, «бездумних наслідувачів», до яких відносить підлітків з депресивних районів, із малозабезпечених багатодітних сімей, які зазвичай вчиняють акти вандалізму з хуліганських мотивів. До таких «бездумних наслідувачів» можна він також відносить панків, скінхедів, готів тощо. Серед них можуть бути особи, які дійсно сповідують нетрадиційні релігії, однак серед них є й ті, що відносять себе до неонацистів, не вповні розуміючи зміст відповідної ідеології й розповсюджуючи ганебні написи і символи з метою принизити почуття певної соціальної групи [5].

До особистісних особливостей підлітка, які зумовлюють схильність до вандалізму, слід віднести: негативний «Я-образ», агресивність, тривожність, ворожість до оточуючих, емоційну нестійкість, виражену чутливість і вразливість, схильність до драгівливості, імпульсивність, бажання самоствердитися шляхом приниження особливо зневажливим способом усього, що має цінність для інших, нездатність до самореалізації, що призводить до активного цинічного протесту проти суспільства.

Провідна роль у профілактиці вандалізму неповнолітніх відводиться вихованню, яке має спрямовуватися на усвідомлення соціальних норм поведінки, на зміну вже сформованих деструктивних мотивів і установок з опертям на глибоке знання вікових соціально-психологічних особливостей підліткового віку і специфічних особистісних характеристик підлітків групи ризику щодо проявів вандалізму.

Список використаних джерел:

1. Бибик О. К вопросу о подростковом вандализме / О. Бибик // Воспитание и развитие личности: теория и практика конца XX века: Материалы 6-й конференции молодых ученых. – М. : ИВиРЛ РАО, 2008. – 112 с.
2. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика / Л. С. Ватова. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 295 с.
3. Докторович М. О. Делінквентна поведінка особистості: факторний аналіз / М. О. Докторович // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського [збірник наукових праць]. – Миколаїв: ТОВ фірма «Іон», 2010. – Т. 2. – Вип. 4. – С. 65–68.
4. Зобенько Н. Деякі аспекти дослідження проблем девіантної поведінки неповнолітніх / Н. Зобенько // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 36–41.
5. Латиш К. В. Вандалізм: предмет і способи його вчинення / К. В. Латиш [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// file:///C:/Users/Alena/Downloads/vandalizm-predmet-i-sposoby-ego-soversheniya-1.pdf](http://file:///C:/Users/Alena/Downloads/vandalizm-predmet-i-sposoby-ego-soversheniya-1.pdf).
6. Левченко М. Психологические аспекты подросткового вандализма / М. Левченко // Проблемы современного образования: Сб. научных трудов. – М. : МКО МГПУ, 2014. – 142 с.

ПРОБЛЕМА ДИДАКТОГЕНІЇ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сайко Н. О.

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

Сучасна система шкільної освіти, на перший погляд, створює більш сприятливі умови для виховання та розвитку сучасних дітей, але будь-які зміни в тій чи іншій системі несуть низку ускладнень і проблем. Дуже часто від дітей відразу вимагаються вже сформовані уміння навчатися (швидко читати, рахувати, бути дисциплінованим, працювати у команді тощо), при цьому забувається основна мета школи – навчити дітей вчитися, а, головне, бути щасливими, відчувати задоволеність від життя. Також і вчитель знаходиться у несприятливих умовах, що відображається на якості навчально-виховного процесу, наприклад, велика кількість дітей у класах, боязкість не виконати навчальну програму, постійний адміністративний контроль над вчительською діяльністю, низький соціальний статус учителя у суспільстві тощо. Ускладнює ситуацію перевантаженість дітей навчальною діяльністю, що призводить до стану постійної втоми, погіршення здоров'я та, з часом, до утворення захисної реакції дитини – прогуляти або зірвати урок, не вивчити домашнє завдання, не самостійне виконання навчальних завдань тощо.

Мова йде про дидактогенію (синонім дидаскогенія, негативне навчання) негативний вплив шкільної системи на учасників педагогічного процесу, наслідками якого є пригнічений стан, страхи, фрустрації, хвороблива сором'язливість, що негативно відображається на діяльності учня та якості життя в цілому [2].

Аналізуючи практику роботи психологічної служби школи сучасних загальноосвітніх шкіл, можна зробити висновок, що профілактична робота школи не охоплює проблему дидактогенії. Обґрунтованість цього висновку підтверджують результати опитування шкільних соціальних педагогів, психологів стосовно розуміння ними поняття «дидактогенія» (анкетування було проведено в 20 школах міста Полтави та Полтавської області), а також дослідження напрямів та змісту діяльності методичного кабінету міста.

Проблеми негативного впливу шкільної системи на зростаючу особистість присвячено дослідження таких науковців, як Я. Коменського, В. Сухомлинського, В. Лутфулліна, А. Захарова, В. Коротенко, В. Ганузіна та інших [4; 7; 6; 3; 5; 1]. Однак спостерігається недостатня кількість спеціальних розробок, які б висвітлювали сутність, особливості організації, структуру, зміст, ефективні методики та технології фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, психологів до профілактики дидактогенії у шкільному середовищі. Тому стає необхідним актуалізувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів, психологів до профілактики проблеми дидактогенії.

Першим компонентом професійної підготовки до профілактики дидактогенії є інформаційна готовність соціальних педагогів, психологів. Це передбачає сформованість системи теоретичних знань з проблеми дидактогенії та подолання її наслідків у загальноосвітніх навчальних закладах: сутність поняття «дидактогенія», її види та причини. Особливу увагу у формуванні інформаційної готовності соціальних педагогів слід приділяти розумінню поняття «страх», його прояви, наслідки у житті учнів та поняттю «педагогічне насильство» як виду дидактогенії та основне джерело появи різних видів страхів, а у подальшому неврозів, стресів, депресивних станів. Не менш важливим є знання діагностичних методик, що спрямовані на виявлення дидактогенних впливів та їх наслідків.

Другим компонентом є методична готовність соціальних педагогів, психологів до профілактики дидактогенії, що включає сформованість умінь створювати ситуацію успіху в шкільному середовищі; переорієнтовувати учасників педагогічного процесу на позитивне мислення та оптимістичну життєву позицію; оволодіння методом соціально-педагогічної роботи – опора на сильні сторони особистості; використання у роботі з дитячим колективом таких методик, як емпатурмент, коучинг, фасилітація.

Наступним компонентом підготовки соціальних педагогів, психологів до профілактики дидактогенії є їх психологічна готовність до реалізації завдань зазначеного напрямку професійної діяльності. Оскільки профілактика проблеми дидактогенії включає не лише корекційні впливи на поведінку учнів, а і учителів, а іноді і керівництва закладу, то потребує сформованості психологічної стійкості соціальних педагогів і психологів. Тому є необхідним формування таких компонентів професійної готовності, як професійна свідомість, індивідуальний професійний стиль, професійна спрямованість, професійна активність, професійна автономність.

Професійна свідомість передбачає сформованість відповідального ставлення до професійної діяльності, яке можливе лише через усвідомлення шляхів реалізації особистісних потреб і цілей у професійній діяльності. Соціальні педагоги, психологи мають навчитися правильно визначати цілі професійної діяльності – виконувати той чи інший вид роботи не лише тому, що вимагає керівництво або передбачено посадовими обов'язками, а і усвідомлювати необхідність реалізації певного виду діяльності, ставити цілі і розбудовувати плани їх реалізації, відшукувати позитивні аспекти для власної особистості у цій діяльності.

Індивідуальний професійний стиль передбачає своєрідність поєднання індивідуальних рис, можливостей, ставлень, розумінь професійної діяльності, власних професійних уподобань. Сформованість індивідуального професійного стилю забезпечує стійкість професійної позиції, принципів життєдіяльності особистості та реалізацію творчих здібностей і підходів. Індивідуальність полягає у здатності особистості організувати своє професійне та особистісне життя за своїм задумом, у відповідності зі своїми інтересами, здібностями, прагненнями.

Професійна спрямованість передбачає розвиток професійно важливих якостей, психічних процесів, соціальної, духовної та моральної зрілості. У першу чергу у соціальних педагогів і у психологів має переважати спрямованість на взаємодії в системі «людина-людина», що передбачає розвиток комунікативності і комунікабельності. Однак акцент у розвитку зазначених здібностей потрібно робити на умінні досягати своїх цілей, вирішувати поставлені завдання, бути суб'єктом впливу, а не просто приємним співрозмовником.

Організація профілактичної роботи проблеми дидактогенії потребує від соціального педагога умінь добирати, поєднувати методи та організовувати зусилля різних структур соціуму задля допомоги дитині. Це передбачає активну професійну позицію соціального педагога, психолога, тобто уміння приймати важливі рішення, організовувати, впливати, бути підтримкою, координатором тощо. Тому особлива увага у процесі підготовки соціальних педагогів, психологів повинна приділятися створенню його активної позиції, що виявляється у наполегливості досягнення поставлених цілей, визначених завдань.

Професійна автономність як результат сформованості перелічених компонентів передбачає виокремлення себе як професіонала з ряду інших фахівців, збереження самостійності думок, принципів, поглядів. Соціальні педагоги, психологи мають розуміти, що робота над професійною автономністю передбачає набуття впевненості у власних знаннях, уміннях, самостійності у судженнях, збереження власної індивідуальності, а також подолання страху і залежності від зовнішньої оцінки, позбавлення нав'язливих цілей, педагогічних стереотипів та орієнтація на позитив у житті, вироблення індивідуальної траєкторії особистого та професійного життя. Задачу вироблення своєї індивідуальної траєкторії повинна вирішувати кожна людина незалежно від вимог суспільства та відсотку допомоги у цьому процесі зі сторони інших людей. При цьому слід більше акцентувати увагу на раціональному, свідомому використанні власного здоров'я та на умінні відновлювати психоемоційний стан. Це передбачає в першу чергу розвиток умінь проводити чітку межу між особистісним життям і професійним, вчасно визначати ситуації, які можуть нашкодити як фізичному, так і морально-психічному здоров'ю та уміти усунути їх або нейтралізувати.

Отже, задля покращення психоемоційної атмосфери шкільного середовища доцільним є підсилення підготовки соціальних педагогів, психологів до профілактики дидактогенних впливів, що передбачає цілеспрямоване формування відповідної системи теоретичних знань, методичної та психологічної готовності фахівців.

Список використаних джерел:

1. Ганузин В. М. Методы диагностики и пути профилактики синдрома педагогического насилия // Насилие и пренебрежение по отношению к

детям: профилактика, выявление, вмешательство: материалы научного симпозиума / под ред. О. Н. Боголюбовой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. – С. 13–14.

2. Дидактогения. Электронный словарь тренера и консультанта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://msk.treko.ru/show diet 407](http://msk.treko.ru/show_diet_407). (дата запиту: 13.08.2015). – Назва з екрана.
3. Захаров А. И. Ночные и дневные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с.
4. Коменский Я. А. Избр. педагог. соч. в 2-х т. – Т.1 / Я. А. Коменский / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогіка, 1982. – 656 с.
5. Кротенко В. Дидактогенії та їх попередження у шкільній практиці // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» / за заг. ред. О. Кікінеджі. – Тернопіль: Стереорат, 2014. – 802 с.
6. Лутфуллін В. С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перенавантажень учнів / В. С. Лутфуллін. – Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2011. – 336 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 640 с.

**ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛЬНОСТІ
МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ У СНОВИДІННЯХ
ТА ПСИХОМАЛЮНКАХ**

Сергата І. О.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
inesaserhata@gmail.com

Куценко К. В.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
katerinakutsenko11@gmail.com

Проблема символізації є досить неоднозначною, оскільки у науці відсутній єдиний погляд щодо тлумачення самого поняття. Проведений теоретичний аналіз продемонстрував, що дослідження механізмів символізації було розпочате у психоаналізі (З. Фрейд, Е. Гловер, Ч. Музатті, Ж. Лакан, Ж.-Л. Додде, Р. Руссійон, Ч. Райкрофт, А. Беккер, П. Орбан, Ф. Тайсон, Р. Тайсон) та філософії (О. Лосєв, Н. Кулагіна). Особливого значення дослідження проблеми механізмів символізації має у психодинамічній парадигмі Т. Яценко.

Дослідження базується на методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), який розроблено Т. Яценко [4-6]. Глибинне пізнання психіки ґрунтується на єдності методологічного (теоретико-практичного), функціонального та енергетичного розуміння цілісної психіки в її свідомих та несвідомих виявах. Окреслена позиція визначає стратегію діагностико-корекційного процесу та характер інструментальних аспектів глибинної корекції, як і її імовірно прогнозовану результативність. Весь процес АСПП підпорядкований законам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні її розвитку.

Під час роботи зі сновидіннями З. Фрейд виокремив такі механізми символізації: образність, згущення, зміщення, вторинна обробка та натяк [3]. У наукових дослідженнях Т. Яценко [1; 5-6] окреслено наступні механізми символізації: згущення, зміщення, натяк, гіперболізація, мінімізація, кількісні маскування, схематизація, порушення фізичних закономірностей предметів (відсутність чи викривлення окремих їх частин), неприродний синтез їх якостей, компіляція окремих їх елементів, локалізація, генералізація

Аналіз психомалюнків засвідчив неймовірно велику роль у визначенні спільних аналогій та системних характеристик – архетипів [3]. Саме вони і єднають психомалюнок зі сновидінням. З. Фрейд показав, що у сновидіннях оживають мнемічні залишки (архетипи) архаїчного походження. Сновидіння мають сильний вплив на суб'єкта, як і будь-яка інша життєва подія. З. Фрейд відзначав також, що сновидіння ґрунтуються на мисленні, яке зорієнтоване в зворотному напрямку, до матеріалу спогадів і нереалізованих інфантильних бажань.

3. Фрейд сновидіння розумів, як психічну неусвідомлену діяльність, що переводить скриті (приховані) думки сновидіння в уявне сновидіння (безпосередній зміст), тобто у сновидінні відбувається символізація змісту несвідомого з метою уникнення цензури. Інколи сновидіння сприяє здійсненню катарсису в процесі сну.

Дослідження спільності змісту несвідомого, вдається пізнати через роботу із психомалюнком та сновидіннями. Дослідження сновидінь і психомалюнків спочатку здійснюється шляхом аналізу окремих частин, а потім цілісно [2]. Здійснюючи таку інтерпретацію враховується архетипна символіка та механізми символізації, які заявляють про себе в процесі глибинного пізнання.

Психомалюнок і сновидіння не несуть в собі смислового навантаження. Тому в процесі їхнього аналізу важливим аспектом є діалогічна взаємодія між психологом і респондентом, головною метою якої є пізнання енергетичного імперативу внутрішніх чинників суб'єкта, каталізованих образною конкретикою картини. Саме внутрішня мотивація респондента задає тенденцію поведінки, на дослідження якої зорієнтовано глибинне пізнання.

Застосування комплексу тематичних психомалюнків як методу АСПП полягає не лише у констатації наявності механізмів символізації в окремих малюнках, а й дешифрування їх глибинно-психологічного змісту шляхом інтерпретації. У діалогічній взаємодії психолога з респондентом вербальна інформація набуває рівноправності із архетипною символікою психомалюнку.

Узагальнюючи вище викладений матеріал, відзначимо, що спільність сновидінь і психомалюнків полягає у тому, що їхня символічність завжди вуалює (приховує) певний зміст, який потрібно ще розкрити; глибинно-психологічна сутність сновидінь і психомалюнків розкривається через їхню образність.

Список використаних джерел:

1. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: Навчальний посібник / [Т. С. Яценко, В. І. Бондар, Л. Я. Галушко, А. М. Камінська, О. В. Педченко]. – Дніпро, Київ: Інновація, 2018. – 300 с.
2. Фрейд З. Толкование сновидений / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. Я. Когана. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 512 с.
3. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. А. В. Мантов. – СПб.: Ренессанс, 1991. – 448 с.
4. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепрпетровск: Інновація, 2015. – 394 с.
5. Яценко Т. С. Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты / [Т. С. Яценко и др.] // Психотерапия. – 2012. – № 10. – С. 81–91.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи глибинної психокорекції, феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006/ – 382 с.

ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Сілакова Ю. Ю.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
yulya.silakova@gmail.com

Становлення молодшої людини як суб'єкта соціалізації стає основною лінією виховного процесу в системі сучасної української освіти, яка знаходить своє конкретне відображення у повсякденній поведінці молодших підлітків, їх підготовці до свідомого вибору власної позиції у комунікативному просторі, формуванні таких психологічних властивостей, які б дозволили їм повноцінно увійти в соціальну сферу суспільства.

Проблема соціалізації підростаючого покоління взагалі та розвиток асертивної поведінки особистості як суб'єкта комунікації набуває особливої актуальності при наявності радикальних змін у соціальному, політичному та економічному житті нашої країни. Несформованість у особистості здатності ставити і втілювати в життя власні цілі та прагнення призводить до незадоволення власним життям та, як наслідок, появи соціального страху.

Мета – проаналізувати психологічні особливості розвитку асертивної поведінки молодших підлітків в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи.

Різні аспекти проблеми асертивності особистості знайшли відображення у роботах Г. Бейера, Г. Балла, Є. Головахи, Т. Говорун, М. Джеймса, О. Хохлової та ін. У контексті суб'єктності життєдіяльності розглядають асертивність К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко. У дослідженнях О. Анцупова, С. Гінзера, В. Каппоні, С. Нартової-Бочевар, О. Шипілова робиться наголос на здатності молодих людей долати труднощі, бути впевненими у собі, адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісних взаємин. У дослідженні В. Москаленко, І. Попової розглядається вплив процесу соціалізації на асертивність особистості.

Асертивність – відносно нове поняття в психології, яке використовується для характеристик особистісних властивостей людини. Термін «асертивність» походить від англійського «assert», що означає позитивний, наполегливий, самовпевнений, напористий.

Зазначимо, що поняття «асертивність» у психологічній літературі застосовується для визначення впевненої, успішної людини, незалежної від зовнішніх впливів і оцінок, здатної самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї. Таким чином, цілком виправданим є припущення дуже близької аналогії асертивності з поняттям упевненість. Близькими також є поняття: прийняття себе, адекватна самооцінка, прийняття відповідальності за власні рішення, турбота про своє «Я» як духовне, так і фізичне, задоволеність собою та життям, доброзичливість та самодостатність [1].

Асертивність показує уміння людини адаптуватись до нової ситуації, її волю, переконливість, цінності, які вона відстоює. Важлива роль у асертивності належить установкам особистості, які їй при входженні в нове соціальне середовище доводиться відстоювати. Отже, під асертивністю розуміється властивість особистості, яка є впевненою у собі, umie відстоювати свою думку, проявляє свою волю та водночас терпимість до протилежної точки зору [2].

Асертивність це вміння яке можна набути. Асертивна людина має окреслену мету дії і вміє контролювати свої емоції, не піддається швидко маніпуляціям та емоційному тиску інших людей. Асертивність не означає ігнорування емоцій і прагнень інших людей. Це вміння реалізувати визначені цілі попри негативні тиски з боку оточення, раціонально дбати про власні інтереси при одночасному врахуванні інтересів інших людей. Практична асертивність – це навчання інших як повинні ставитися до тебе. Інші люди не знають і не будуть знати що ти думаєш і відчуваєш, доки не дізнаються цього від тебе самого. Це означає, що доки ти приховуєш свої емоції, доти вводиш інших в оману або прирікаєш їх на постійні домисли щодо тебе. Таким чином, асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з оточенням, іншими людьми. Включення особистості в різні умови соціалізації дозволяє їй виробляти власний стиль взаємодії [3].

Відмінна риса упевненої поведінки – це адекватна оцінка своєї відповідальності. Сором'язлива людина, маючи невпевнену поведінку, приймає всю відповідальність за будь-які дії на себе, а агресивна – перекладає її (відповідальність – прим. автора) на оточуючих. Невпевненість в собі найяскравіше виявляється у ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням. Так, В. Г. Ромек наголошує на таких проявах невпевненості: страх бути знехтуваним, занижена самооцінка, нераціональні переконання, надмірне прагнення «дотримуватись пристойності», відсутність навичок прояву почуттів [5]. Саме такі характеристики найчастіше знаходять відображення у поведінці підлітків, що стає особливо нагальним у контексті потрапляння їх у ситуації ризику, поведінки підлітків у таких ситуаціях та їх наслідків.

Принципи асертивності як практичні методи міжособистісної комунікації та взаємодії започаткував і розвинув приблизно сорок років тому американський дослідник А. Солтер. У нашій країні вони стали відомі й популярні завдяки книзі В. Каппоні, Т. Новак «Як робити все по своєму», де поняття асертивність поглиблено розкривається, методично трактується, ілюструється численними прикладами [6].

З точки зору названих авторів, асертивність припускає, що людина повинна вирішувати все сама за себе і нести відповідальність за наслідки цих рішень. Ніхто не може використовувати нас у своїх особистих інтересах, маніпулювати нами, якщо ми самі цього не дозволимо. Для того, щоб навчитися висловлюватися чітко й однозначно, вчиняти порядно й діяти переконливо, розбиратися в собі й в інших, а також уміти наполягати на

своєму, корисно знати базові принципи асертивної поведінки і важливо дотримуватися їх [7].

М. Дж. Сміт, вважав, що з точки зору прав особистості – людина обізнана про власні права, користується ними і, при необхідності, відстоює свої права. У той же час, асертивна людина визнає за оточуючими такі ж права і прагне будувати відносини без порушення прав інших людей.

Отже, з точки зору М. Дж. Сміта, кожна людина має право: 1) сама судити про свою поведінку, думки і емоції, і нести відповідальність за наслідки; 2) не давати ніяких пояснень і обґрунтувань, що виправдовують свою поведінку; 3) самою вирішувати, чи відповідає вона за проблеми інших людей, і в якій мірі; 4) змінювати свої погляди; 5) робити помилки і відповідати за них; 6) сказати «я не знаю»; 7) не залежати від волі інших людей; 8) чинити нелогічно; 9) сказати іншому «я тебе не розумію»; 10) сказати «мене це не хвилює» [8].

Асертивна людина – це людина, яка впевнена в собі, у своїх здібностях, у своєму призначенні. Відчуття внутрішньої свободи дає їй можливість адекватно оцінювати події, що відбуваються навколо; чітко планувати дії, ясно висловлювати почуття; шанобливо співпрацювати з партнерами, доносячи до них свою позицію. Визначено, що феномен асертивності використовується у психологічній літературі як синонім упевненості [6]. Розвиток асертивності підлітків передбачає формування навичок володіти власними спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатністю висловлювати власну точку зору, не боячись заперечувати, використовувати аргументи, наполягати на власній позиції в ситуаціях, коли будь-які аргументи є зайвими при цьому не порушувати права інших людей. Особливу увагу варто звернути на розвиток рефлексії (уміння бачити й розуміти ситуацію), критичність мислення підлітків (виділення ситуацій ризику, вироблення навичок роботи з інформацією: її аналіз, переробка, технології прийняття незалежних рішень).

Список використаних джерел:

1. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – М.: [б. и.], 2003. – 459 с.
2. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : [б. и.], 1969. – 265 с.
3. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с.
4. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: Автор. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Хабаровск, 2009.
5. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак – СПб.: Питер, 1995. – 188 с.
6. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2003. – 175 с.

7. Герасіна С. В. Психологічні особливості розвитку самоповаги в учнів професійно технічних навчальних закладів / С. В. Герасіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. праць]. – Вип. 8. – Київ – Вінниця: ООО «Планер», 2005. – С. 125–132.
8. Сміт М. Дж. Тренінг уверенности в себе: комплекс упражнений для развития уверенности (пер. з англ. Путяті В.). – 2002. – 244 с.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИКА ТІЛЕСНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Сілютіна О. М.

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

Життя людини в сучасному технологізованому суспільстві актуалізує проблему усвідомлення власної тілесності, встановлення контакту з власним тілом та відповідної регуляції власної поведінки. Зокрема, рівень фізичної активності особистості знижений, що обумовлено активним використанням техніки. Це виражається в порушенні зв'язку ментального і тілесного в особистості, зниженні спроможності людини ефективно використовувати ресурси свого тіла. Тож, проблема вивчення ролі тілесності у житті сучасної людини набуває особливої актуальності.

Тілесність є предметом психологічного дослідження в працях зарубіжних дослідників В. Райха, О. Лоуена, Ф. Александера, М. Фельденкрайза, Т. Майерса, Г. Гарднера, Ю. Джендліна. Для визначення теоретичних і методологічних засад дослідження тілесності мають важливе значення роботи О. Гомілко, С. Кримського, А. Лоя, В. Малахова, О. Мухи, Н. Медведєвої, М. Поповича, В. Табачковського, Т. Хомуленко.

Вчені наголошують на необхідності і доцільності розвитку тілесного усвідомлення та тілесної компетентності, як одного з визначних факторів життєвої успішності індивіда. Сучасна людина має досить велике соціально-емоційне навантаження, зумовлене кризовими явищами сучасного суспільства, надмірно вираженою споживацькою орієнтацією свідомості (К. Седих [3]).

У багатьох дослідженнях вітчизняної філософії тілесність розглядається як найсуттєвіший чинник буття людини. Зокрема, на думку Н. Медведєвої [2], тілесність і соціальність виступають як сутнісні елементи людини, об'єднані сукупністю зв'язків. Вона зазначає, що «тілесність – це субстрат людської життєдіяльності, який являє собою багатомірне утворення, яке існує в трьох вимірах: біологічне (природне) тіло, внутрішня тілесність, зовнішня тілесність, і конструюється на їхньому перетині».

На думку О. Гомілко [1], тілесність – один із головних дієвих і активних чинників історії та культури, адже через неї конструюється культурна реальність. Тілесність людини – це не природна її передумова, а культурно-антропологічний феномен.

Т. Хомуленко [4], досліджуючи структурно-функціональну характеристику «тілесного Я», визначає його «компонентом Я-концепції (поряд із «соціальним Я», «духовним Я», «культурним Я», «фізичним Я», тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що

реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, із самим собою про тіло». Механізм, який забезпечує саморегуляцію тілесного, на думку Т. Хомуленко, відображений у такій послідовності процесів: знання – ставлення – увага – внутрішнє відчуття – внутрішній діалог. Разом із тим, наявні наукові дослідження не дають цілісного розуміння сутності тілесного інтелекту особистості, що і засвідчує актуальність даного дослідження.

Мета даної публікації – описати специфіку самоствавлення як чинника тілесного інтелекту особистості.

Емпіричне дослідження особливостей тілесного інтелекту особистості проведено за допомогою комплексу методик. У даній публікації акцентується увага на вираженості тих аспектів, що містять дані стосовно усвідомлення аспектів власної тілесності особистістю у контексті ставлення до себе. Тобто, в даній публікації подано результати дослідження за методиками «Опитувальник самоствавлення» (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв), Методика вивчення сексуальності, рівня сексуальної тривожності та «Імідж тіла» Кеша. Окрім того, виходячи з відсутності у науковому доробку комплексної методики діагностики тілесного інтелекту, нами здійснена спроба розробки такої методики у вигляді опитувальника тілесного інтелекту, що включав такі шкали як компетентність, самосприйняття, сексуальність, саморегуляція та самосприйняття. Проведений перший етап пілотажного дослідження засвідчує відносну валідність та надійність створеного опитувальника, що доопрацьовується на даний момент з урахуванням отриманих даних. Тим не менш, отримані кореляційні зв'язки мають істотну наукову значущість у розумінні тілесного інтелекту в контексті самоствавлення. У даному етапі пілотажного дослідження прийняли участь 60 досліджуваних віком 20-45 років (із них 32 жінки та 28 чоловіків)

Результати першого етапу пілотажного дослідження засвідчили, що за шкалою «Самосприйняття» виявлені значущі кореляційні зв'язки з показниками загального самоствавлення ($r=0,375$, $p\leq 0,05$), саморозуміння ($r=0,375$, $p\leq 0,05$), як аспектів самоствавлення; самостійності ($r=0,379$, $p\leq 0,05$) як показника саморегуляції; іміджу тіла ($r=0,496$, $p\leq 0,01$). Таким чином, сприйняття свого тілесного «Я», згідно запропонованій методиці, виступає змістовно поєднаним із ставленням людиною до себе, розумінням власної особистості через призму тілесності. Розуміння власних тілесних процесів виступає вагомим показником сприйняття іміджу власного тіла та є чинником самостійності, незалежності у судженнях людини. Тобто, у даному контексті тілесне виступає як засіб сприйняття свого «Я» на основі виокремлення свого «Я» у просторі та формування на цій основі самостійної точки зору, незалежності суджень. Цікавим виступає те, що дані за цією шкалою не пов'язані з іншими показниками самоствавлення. Також, передбачуваний нами зв'язок із когнітивним аспектом ставлення до здоров'я чи його емоційною оцінкою не виправданий.

Показники шкали «Саморегуляція» демонструють виражений зв'язок зі шкалою ставлення інших ($r=0,407$, $p\leq 0,05$), що є аспектом самоствавлення.

Тобто, регуляція стосунку «особистість-тіло» для досліджуваних є когнітивним процесом усвідомлення своїх тілесних характеристик і має виражений соціальний контекст. Тобто, імовірно, регуляція свого ставлення до тілесного обумовлюється у людей стосунками з іншими людьми та очікуванням від них підтримки, важливості думки оточуючих з приводу регуляції тілесного. Вагомим виступає той факт, що нами не виявлені кореляційні зв'язки за даною шкалою із показниками методики саморегуляції. Тобто, регуляція тілесного є не реалізацією регулятивних процесів особистості, а результатом когнітивного пропрацювання людиною свого досвіду, що пропускається через систему соціальних стосунків. Імовірно, відсутність зв'язків з показниками методики саморегуляції засвідчує знижений показник конвергентної валідності даної шкали.

Шкала сексуальності має виражену кореляцію з показником іміджу тіла ($r=0,403$, $p\leq 0,05$). Тобто, сексуальність для досліджуваних виступає засобом прояву самостійності та є вагомим компонентом оцінки свого іміджу. Отже, сексуальність розглядається більше у соціальному аспекті як засіб самореалізації, ніж як аспект функціонування тілесного. Це, до речі, є загальною тенденцією для відповідей досліджуваних за різними шкалами методики.

Найбільша кількість кореляцій зафіксована нами за шкалою самопочуття, що пов'язана із загальним показником самоствавлення ($r=0,508$, $p\leq 0,01$), самоповаги ($r=0,595$, $p\leq 0,01$), самокерівництва ($r=0,431$, $p\leq 0,05$), саморозуміння ($r=0,435$, $p\leq 0,05$) та іміджу тіла ($r=0,466$, $p\leq 0,01$). Тобто, позитивна оцінка самопочуття, актуального тілесного стану, згідно сприйняття тверджень методики, виступає вагомим аспектом самоствавлення особистості, задаючи можливість прояву поваги до себе, розуміння як тілесних, так і особистісних процесів і явищ, керівництва своїм життям та діяльністю. Разом із тим, позитивна оцінка актуального фізичного стану дозволяє людині успішно будувати імідж свого тіла.

Загальний показник тілесного інтелекту має виражені кореляції із показниками поведінкового аспекту ставлення до здоров'я ($r=0,453$, $p\leq 0,05$) та іміджу тіла ($r=0,516$, $p\leq 0,01$). Тобто, тілесний інтелект відображає більшою мірою властиві людині поведінкові патерни стосовно свого тілесного та іміджу тіла, позитивне його сприйняття. У даному контексті сприйняття тілесного є засобом покращення ставлення до себе, сприйняття свого тіла як засобу для самостійності, а саме ставлення до тілесного соціально опосередковане і реалізується як аспект «тілесного Я».

Дана методика представляє тілесний інтелект у авторському розумінні «тілесного Я», що має аспект іміджу та поведінкових характеристик більше, ніж регуляторного аспекту. Разом із тим, проблема комплексного вивчення тілесного інтелекту особистості не є остаточно вирішеною. Та вимагає подальших розвідок. Зокрема, перспективою подальших досліджень виступатиме вивчення специфіки саморегуляції, іміджу тіла особистості як чинників її тілесного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Гомілко О. Є. Феномен тілесності : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.04 / О. Є. Гомілко; НАН України; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди. – К., 2007. – 420 с.
2. Медведєва Н. С. Проблема співвідношення тілесності і соціальності в людині і суспільстві : автореферат дис. на здобуття наукового ступеню канд. філос. наук за спец. 09.00.03 – «соціальна філософія і філософія історії» / Н. С. Медведєва. – К., 2005.
3. Седих К. В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи / К. В. Седих // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 29. – С. 626–635.
4. Хомуленко Т. Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навчально-методичний посібник / Т. Б. Хомуленко, І. О. Філенко, К. І. Фоменко, О. С. Шукалова, М. В. Коваленко. – Харків : Издатель «Диса Плюс», 2015. – 264 с.

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ МОЛОДОСТІ

Соколянська М. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
m.sokolyanskaya21@gmail.com

Сучасне суспільство вимагає від людини високого рівня особистісного розвитку. Зокрема це стосується розвитку навичок саморегуляції поведінки та психічних процесів особистості та її самоефективності, оскільки вони дозволяють успішно застосовувати у процесі життєдіяльності та самореалізації засвоєні паттерни поведінки. Особливо гостро ця проблема постає перед сучасною молоддю.

Мета – проаналізувати особливості саморегуляції та самоефективності особистості у період ранньої молодості.

Моросанова В. І. пропонує розглядати саморегуляцію як усвідомлені інтегративні психічні процеси, що забезпечують цілісність індивідуальності та спрямовані на самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій, поведінки та життєдіяльності [2].

Цілеспрямована саморегуляція виступає механізмом, що дозволяє продуктивно реалізувати взаємовідносини суб'єкта з предметною та соціальною дійсністю. Розглядаючи особистісний рівень саморегуляції науковці зазначають, що вона пов'язана з визначенням та корегуванням власних позицій (Осницький О. К.), з цінностями, ідеалами, образом «Я», рівнем домагань та самооцінкою (Миславський Ю. А.), життєвим вибором (Гримак Л. П.), тощо [4].

Науковці зазначають, що саморегуляція, з одного боку обумовлює розвиток особистості, а з іншого боку – особистісний розвиток впливає на саморегуляцію діяльності (зокрема, навчальної) [5].

У дослідженнях Конопкіна О. О., Моросанової В. І., Нікіфорова Г. С., Осницького О. К. та ін. зазначається, що особистісна саморегуляція є необхідною умовою для успішного професійного становлення та для формування професійної придатності спеціаліста.

Індивідуальні властивості саморегуляції формуються протягом життя особистості. Оскільки від сформованості регуляторних вмінь залежить особистісне та професійне становлення людини, особливого значення набуває необхідність дослідження саморегуляції у період ранньої молодості.

Одним із новоутворень ранньої молодості є соціальна зрілість, яка з одного боку надає можливість виконання соціальних обов'язків, а з іншого – прийняття відповідальності за власне життя, рішення та вчинки. Соціальна зрілість тісно пов'язана з особистісним самовизначенням, готовністю до змін та особистісною рефлексією [1]. Досягти вище зазначеного не можливо без особистісного розвитку в цілому та розвитку усвідомленої особистісної саморегуляції, зокрема.

В свою чергу, особистісне, соціальне та професійне самовизначення й самореалізація в цей період особливо тісно пов'язані з самоефективністю, що розглядається науковцями як переконаність особистості у власній ефективності виконання діяльності, що становить для неї певну цінність [3].

Уявлення особистості про самоефективність впливають на вибір різновиду діяльності, докладені зусилля та результат діяльності, емоційні реакції та на якість виконання складних когнітивних завдань [3].

В період ранньої молодості зростає значення здатності особистості бути суб'єктом діяльності та життєдіяльності й усвідомлено керувати нею. Через наявність у цьому періоді багатьох кризових моментів (криза ідентичності, криза професійного самовизначення тощо), молодою людиною надзвичайно загострена потреба у відчутті власної самоефективності, необхідності вірити у себе та власні можливості ефективно застосовувати власний потенціал для досягнення успіхів у різних життєвих сферах.

Уявлення молодої людини про власну самоефективність впливають на поставку мети та афективну самооцінку, а також сприяють узгодженню системи саморегуляції. Досягнення у тій чи іншій діяльності сприяє формуванню відчуття власної само ефективності та, з одного боку, підвищує інтерес до виконання цієї діяльності, а з іншого – зумовлює розвиток високого рівня особистісної саморегуляції.

Саморегуляція та самоефективність виступають важливими умовами ефективності особистості у різних видах діяльності. Регуляторні властивості особистості тісно пов'язані з її уявленням про самоефективність та визначають напрямок розвитку ресурсів молодої людини, а також специфіку її особистісного, соціального та професійного самовизначення і самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Крутько И. С. Психотехнологии в работе с молодежью : учеб. пособие / И. С. Крутько; [науч. ред. А. В. Пономарев]. – Екатеринбург. – Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 188 с.
2. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.
3. Погорелов А. А. Исследование структуры самоэффективности в раннем юношеском возрасте / А. А. Погорелов // Известия ЮФУ. – Р. III. Проблемы психологии и безопасности жизнедеятельности, 2012. – №10. – С. 241–247.
4. Привалова С. Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента / С. Ю. Привалова // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11. – Сер. Социология. Политология, вып. 1. – С. 27–29.
5. Сафонова Т. О., Морозова И. С. Уровневые характеристики саморегуляции личности / Т. О. Сафонова, И. С. Морозова // Вестник КемГУ. – №3(43), 2010. – С. 100–106.

СИНЕРГЕТИЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТОСТІ**Тітов І. Г.**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

titovpsy@gmail.com

Розвиток уявлень про особистість, зумовлених проникненням у персонологію постнекласичних ідей (передусім ідей, сформульованих у межах синергетики), передбачає її осмислення як складної відкритої самоорганізованої системи, що «знаходиться у безперервній динамічній взаємодії з умовами свого існування та еволюціонує через постійне зростання складності та внутрішньої організації» (Леонтьєв, 2018, с. 102). Головна мета пропонованих тез полягає в окресленні з опертям на евристичний потенціал синергетики тих вузлових механізмів, котрі забезпечують особистісний модус буття людини.

Особистість є особливою за своєю змістовою та функціональною сутністю системною властивістю (якістю), котра набувається особою на певному етапі свого культурного розвитку у багатовимірних діяльнісно-комунікативних відносинах із собою (власним внутрішнім світом) та онтологічно «Іншим» (позаособовим, безособовим, надособовим). Цілісність цієї властивості конституюється суперечливою єдністю різнорівневих, субординаційно та координаційно взаємодіючих компонентів (органічних та психічних ресурсів індивіда), що забезпечує вибір в умовах невизначеності можливих підстав для розгортання неадаптивно-перетворювальної активності (Тітов, 2014).

Як відкрита система, здатна до продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою (Балл, 2006), особистість здійснює активну орієнтацію у культурних контекстах, суб'єктивує семіотичні світи культури, асимілює їх у свій внутрішній світ та транслює в подальшому власну суб'єктивність назад у культуру, змістовно збагачуючи таким чином її контекстуальні смислові поля (Тітов, 2014). Результатом цих процесів, котрі як правило відбуваються в режимі невизначеності, значного енергетичного напруження та інтелектуально-духовних зусиль, стає розвиток особистості, зростання рівня складності її системної організації (Леонтьєв, 2011).

Ускладнення особистісної організації одночасно зі збереженням відкритості світові зумовлює зростання ступеня відособленості, автономності та вибірковості, що пов'язано зі збільшенням операційної замкненості системи (Матурана, Варела, 2019). Властиве їй ендогенне управління дозволяє скеровувати особистісний розвиток через підсилення соціально вироблених та створення власних способів самовдосконалення, засобів самобудівництва, досягнення можливого варіанту себе, свого Я, зберігаючи за наявності будь-яких трансформаційних перетворень свою цілісність та ідентичність.

Ключовим компонентом в уявленнях про синергетичні механізми особистісного модусу буття людини є ідея про рекурсивність (самовіднесеність), в основі якої лежать рефлексивні процеси та оснований на ній внутрішній діалог. Останні дозволяють особистості робити саму себе, свої думки, емоційні стани, дії та ставлення, предметом свідомого аналізу та довільного перетворення, що уможливорює виокремлення нею самої себе з потоку власного життя, самодистанціювання та самотрансценденцію (Франкл, 1990) і, як наслідок, – свідомий перехід на вищі регуляторні рівні, де не лише долається вплив розташованих нижче регуляторів поведінки (Harre, 1983), а й змінюється напрям та співвідношення діючих на особистість детермінант. Ідеться про включення до ланцюга детермінаційних процесів актів самодетермінації (Ryan, Deci, 2017), котрі не лише визначають суб'єктивне переживання підконтрольності власної активності в усіх точках її траєкторії, а й здатність бути причиною змін (або опору змінам) в оточуючому світі та своєму житті. У зв'язку з цим можна говорити, що реалізована через рефлексивну свідомість самодетермінація, є джерелом автопоетичних за своєю природою актів самовизначення, самодолання та самотворчості людини (Генисаретский, 2002), котрі одночасно є актами її особистісного зростання та розвитку, переходом до вищих шаблів організації особистості як *causa sui* (Петровский, 2010), як суб'єкта вільної та відповідальної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. А. (2006) Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные психологические труды. К.: Изд-во Основа.
2. Генисаретский О. И. (2002) Поворот в культурно-экологическом дискурсе: от экологической метафоры культуры – к креативной антропологии и автопоэзису // Материальная база сферы культуры. Вып. 1. С. 4–21.
3. Леонтьев Д. А. (2011) Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. №1. С. 3–27.
4. Леонтьев Д. А. (2018) Синергетика и личность: к неравновесной персонологии // Методология и история психологии. Вып. 3. С. 96–104.
5. Матурана У. Р., Варела Ф. Х. (2019) Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: УРСС: ЛЕНАНД.
6. Петровский В. А. (2010) Человек над ситуацией. М.: Смысл.
7. Титов И. Г. (2014). Постнеклассическая личность: методологические основания психологического исследования. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
8. Франкл В. (1990) Человек в поисках смысла. М.: Прогресс.
9. Harre R. (1983) *Personal Being*. Oxford: Blackwell.
10. Ryan R., Deci E. (2017) *Self-determination Theory*. N.Y.: Guilford.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ

Тітова Т. Є.

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

Процес навчання у вищому навчальному закладі може супроводжуватись різноманітними кризовими ситуаціями, спричиненими рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів. До них, зокрема, слід віднести відмінність шкільної системи навчання та системи навчання вищого навчального закладу. Зазначене, перш за все, вимагає від студента високих адаптаційних можливостей, оскільки під час навчання у виші, йому необхідно не лише реорганізувати зовнішній буттєвий пласт життя, але й усвідомити та відрегулювати величезний пласт внутрішнього життя (емоційні, вольові, комунікативні та ін. особливості). Раєвська О. А. зазначає, що успішність навчання та особистісного розвитку студента залежить від того, на скільки швидко та ефективно йому вдасться адаптуватись у виші (О. А. Раєвська, 2016).

Неможливість студентів пристосуватись до нових умов навчання призводить до дезадаптації, яка може проявлятись у систематичних пропусках навчальних занять, невиконанні навчальних завдань, ускладненнях у взаємодії з викладачами та студентами, пригніченому емоційному стані тощо. У такому випадку нагальною стає допомога молоді в усвідомленні та осмисленні власного майбутнього, формуванні навичок життєстійкості, гнучкості та самовизначення у нових життєвих умовах, сприянні розвитку здібностей успішного виконання різноманітних ролей (Л. Є. Тарасова, 2014), що і може бути зреалізоване психологічною службою навчального закладу.

Маклаков А. Г. вважає, що робота психологічної служби вишу повинна бути спрямована перш за все на розвиток адаптивного потенціалу студентів та містити комплекс заходів, спрямованих на вирішення завдань підвищення ефективності адаптації студентів до мінливих умов навчання.

Зазначені заходи повинні включати: 1) діагностику рівня адаптації студентів, а також на вивчення їх адаптаційних можливостей; 2) розвиток адаптаційного потенціалу студентів та вирішення ускладнень, які виникають в процесі адаптації до навчання у виші; 3) формування комунікативної компетентності, пізнавальної активності, навичок конструктивної взаємодії, розвитку самостійності, рефлексії тощо.

Макаров Ю. В. зазначає, що сучасний психологічний тренінг повинен орієнтуватись на людину, яка постійно зустрічається з новими мінливими життєвими ситуаціями та прагне розвиватись, вдосконалюватись, будувати ефективні життєві плани тощо (Ю. В. Макаров, 2012).

Тренінг дає змогу працювати з учасниками на трьох рівнях:

- когнітивному (отримання інформації);
- емоційному (переживання, які стосуються отриманої інформації);
- конативному (корегування та розширення поведінкових реакцій).

Відповідно, під час соціально-психологічного тренінгу вибудовується такий алгоритм єдиного психологічного впливу на особистість, який включає пізнання «себе», корегування «себе» на основі пізнаного та розвиток «себе» після усунення всього, що заважало розвитку (Ю. В. Макаров, 2012).

Участь студентів у соціально-психологічному тренінгу дозволяє вирішувати ряд завдань:

1. Створення безпечного, комфортного фізичного та психологічного середовища для студентів.

2. Створення умов для отримання необхідної, корисної інформації та розвитку пізнавальної активності студентів.

3. Створення умов для розвитку психологічної компетентності студентів.

4. Створення умов для вивчення рівня та подальшого розвитку комунікативної компетентності.

5. Психологічна підтримка студентської молоді та психологічний супровід процесу адаптації протягом всього навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, залучення студентів до участі у соціально-психологічних тренінгах під час навчання у виші, сприятиме розвитку у молоді здібностей до активної адаптації, що передбачає цілеспрямоване самовдосконалення, створення внутрішніх та зовнішніх умов особистісного та професійного становлення і самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Макаров Ю. В. Социально-психологический тренинг как социогуманитарная коммуникативная технология / Ю. В. Макаров // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – №145. – С.81–89.
2. Маклаков А. Г. Методологические основы организации психологического сопровождения студентов, обучающихся в вузе / А. Г. Маклаков // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2009. – №2 (Психология). – С. 6–22.
3. Раевская Е. А. Особенности динамики процесса адаптации в университете студентов-первокурсников: первая сессия / Е. А. Раевская // Непрерывное образование: XXI век. выпуск 3(15). – С. 1–17.
4. Тарасова Л. Е. Психологическое сопровождение процессов адаптации первокурсников к образовательной среде вуза / Л. Е. Тарасова // Известия Саратовского ун-та. – Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т.3, вып. 2(10). – С. 142–145.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ В УЧНІВСЬКИХ ГРУПАХ З РІЗНИМИ ТИПАМИ І МОДЕЛЯМИ ВЗАЄМОДІЇ З УЧИТЕЛЕМ

Хоменко Є. Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Yevheniia1986@gmail.com

В умовах оптимізації навчального процесу, переходу у нові, якісні форми навчання, актуальним залишається сприятливий психологічний клімат учнівського колективу. Адже взаємодія як усередині колективу учнів так і з учителями, зокрема, класними керівниками, відіграє важливу роль для розвитку особистості учнів, і відповідно, для більш ефективного навчального процесу.

У своєму дослідженні ми спираємося на теорію систем у психологічній науці, і виходимо з визначення типів і моделей взаємодії, запропонованих Седих К. В., а саме: ієрархічна та підтримуюча моделі взаємодії та пряма взаємодія, альянсно-коаліційний тип взаємодії, лідерськи-опосередкований тип взаємодії.

Ми виходимо з передбачення, що типи та моделі взаємодії в освітньому середовищі є системоутворюючим фактором її функціонування. Відповідно, саме тип і модель взаємодії задають ряд параметрів, важливих для функціонування дитячого колективу. Разом із тим, актуальним залишаються два напрямки інтерпретації отриманих даних, що реалізуються у даному розділі, і відображають вивчення інтрапсихічних та інтрапсихічних механізмів функціонування взаємодії в освітньому середовищі. Зокрема, важливі такі: 1) порівняння показників соціально-психологічного клімату в групах із різними типами та моделями взаємодії в освітньому середовищі; 2) порівняння показників інтрапсихічних характеристик вчителів, які реалізують різні типи і моделі взаємодії в освітньому середовищі.

Тож, порівняємо вираженість соціально-психологічного клімату в навчальних класах із різним типом та моделлю взаємодії. Зокрема, в таблиці 1 подано порівняння показників соціально-психологічного клімату в навчальних класах із різною моделлю взаємодії.

Таблиця 1 – Показники соціально-психологічного клімату учнівських колективів із різною моделлю взаємодії освітнього середовища

Підтримуюча модель взаємодії	Ієрархічна модель взаємодії	<i>t</i>
10,22±5,7	4,05±5,5	13,520**

Як свідчать дані *таблиці 1*, показники соціально-психологічного клімату у групах учнів із підтримуючою та ієрархічною моделлю взаємодії суттєво відрізняються ($t=13,520$, $p \leq 0,01$). Тобто, можемо стверджувати, що в межах підтримуючої моделі взаємодії, де вчителі контактують з учнями, постійно

взаємодіють із ними, реалізуючи контакти з усією сукупністю учнів, соціально-психологічний клімат є більш привабливим. Учні в умовах постійної взаємодії з вчителем більше прагнуть перебувати в колективі, більше довіряють освітньому середовищу та мають позитивні емоції від перебування в такому колективі.

Натомість, серед учнів із класів з ієрархічною взаємодією показник соціально-психологічного клімату набагато менший, адже різниця в середніх значеннях становить 6,17. Тобто, в умовах вираженої ієрархічної взаємодії, коли вчитель реалізовує комунікацію не з усіма учнями одночасно, а через ієрархію внутрішньогрупових стосунків, учні характеризуються нижчими показниками соціально-психологічного клімату. Не маючи достатньої кількості психологічного контакту з вчителем, представники таких класів відчувають себе самотніми, не спроможними задовольнити кількість спілкування з вчителем у достатній кількості. Можливо, низький показник клімату в таких класах пов'язаний також і з вибором учнів для активу класу. Тобто, більшість учнів, що не входять до активу класу, прагнуть займати більш лідируючі позиції, а займають другорядні. Окрім того, учням можуть не подобатися ті, хто входять до активу, вони можуть мати до них негативне ставлення, що генералізуються і на ставлення до вчителя.

Отже, виявлено, що підтримуюча модель взаємодії сприяє підвищенню показника соціально-психологічного клімату, а ієрархічна модель – передбачає зниження цього показника.

У таблиці 2 подано показники вираженості соціально-психологічного клімату учнівських колективів із різними типами взаємодії.

Таблиця 2 – Показники вираженості соціально-психологічного клімату учнівських колективів із різними типами взаємодії

Пряма взаємодія (ПВ)	Альянсно-коаліційна взаємодія (АКВ)	Лідерсько-опосередкована взаємодія (ЛОВ)
9,8±5,97	6,39±6,15	4,39±5,46

Як видно з таблиці 2, найбільш виражений показник соціально-психологічного клімату в групах із прямим типом взаємодії, де вчитель контактує з кожним учнем, здійснюючи психологічний контакт та задовольняючи потребу учнів у підтримці, взаємодії, уточненні інформації, тощо. За таких умов учні знаходяться у психологічному контакті з вчителем і їм емоційно легше в навчальному середовищі, що викликає у них почуття комфорту, задоволення, причетності та прагнення перебувати у такому навчальному середовищі. Менший показник соціально-психологічного клімату в типі альянсно-коаліційної взаємодії, де вчитель взаємодіє з окремими учнями учнів, об'єднаними навколо навчальних чи інших інтересів. За такого типу взаємодії в освітньому середовищі вчитель вибудовує систему контактів не з кожним учнем, а з групами учнів, підбираючи підхід до їх спільнот. В такому випадку учні мають нижчий соціально-психологічний клімат, оскільки їх індивідуальні психологічні потреби на контакт із вчителем дещо нівелюються,

а створений вчителем патерн взаємодії з групою учнів є більш узагальненим і не може охопити усі потреби учнів, що складають певну групу.

Найнижчий показник соціально-психологічного клімату в лідерсько-опосередкованому типі взаємодії, де вчитель взаємодіє не з кожним учнем, не з групами учнів, а з активом класу, який, в подальшому, взаємодіє з іншими учнями. За таких умов вчитель втрачає психологічний контакт з великою частиною учнів, заміщуючи контакти з ними контактами з активом класу. У свою чергу, актив класу може викривляти повідомлення від учнів до вчителя, чи від вчителя до учнів, що призводить до погіршення соціально-психологічного клімату. Крім того, сам актив класу може сприйматися іншими учнями негативно, а його поведінка може переслідувати досягнення своїх інтересів підвищення соціометричного статусу, реалізації власних потреб за рахунок інших учнів, що не входять до активу класу. Тобто, соціально-психологічний клімат в групах із лідерсько-опосередкованим типом взаємодії є найнижчим.

У таблиці 3 подано статистичні відмінності у вираженості соціально-психологічного клімату учнів, які навчаються у класах з різними типами взаємодії.

Таблиця 3 – Статистичні відмінності у вираженості соціально-психологічного клімату учнів, які навчаються у класах з різними типами взаємодії

	ПВ	АКВ	ЛОВ
ПВ		5,148**	9,720**
АКВ	5,148**		3,780**
ЛОВ	9,720**	3,780**	

Як бачимо з таблиці 3, наявні статистично значущі відмінності у проявах показника соціально-психологічного клімату. Зокрема, в групі з прямим типом взаємодії соціально-психологічний клімат дійсно вищий, ніж в групах з альянсно-коаліційним ($t=5,148, p \leq 0,01$) та лідерсько-опосередкованим ($t=9,720, p \leq 0,01$) типом. При цьому, показники клімату відрізняються і в останніх двох групах. Так, клімат в групі з альянсно-коаліційним типом взаємодії вищий, ніж у групі з лідерсько-опосередкованою взаємодією ($t=3,780, p \leq 0,01$). Тобто, статистично доведено, що найвищий рівень соціально-психологічного клімату в групах із прямим типом взаємодії, менше виражений – в групах із альянсно-коаліційним типом взаємодії, найменш виражений – в групах із лідерсько-опосередкованим типом.

Отже, організація взаємодії в освітньому середовищі за підтримуючою моделлю сприяє оптимізації показників соціально-психологічного клімату в учнівському класі, натомість організація за ієрархічною моделлю виражається в зниженні показників клімату серед досліджуваних. Таким чином, встановлено, що психологічний контакт вчителя з усіма учнями класного колективу є вагомим умовою їх благополуччя та задоволеності від перебування у такій групі.

Список використаних джерел:

1. Пушкар, З., & Войтович, Г. (2013). Соціально-психологічний клімат в колективі та чинники, що впливають на його формування.
2. Седих, К. В. (2008). Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» [монографія] / К. Седих. Полтава: Довкілля.
3. Седих К. В. Чинники психологічної взаємодії в системі сім'я – школа / К. В.Седих // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т.7. – Вип. 4. – К., 2005. – С. 187–194.
4. Khomenko Y., The research of student's psechology climate at secondary school. / Yevheniia Khomenko // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (85), Issue: 208, 2019 Nov. P. 57–62.

РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ СПІВПРАЦІ В ЗАПОБІГАННІ КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Хоменко З. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
4373354@gmail.com

Кібербулінг поширюється серед підлітків через надмірне використання технологій та негативно впливає на їхнє психологічне самопочуття, соціальні відносини, успішність у навчанні. Мета цього дослідження – з'ясувати думку зарубіжних психологів щодо ролі шкіл та батьків у запобіганні кібербулінгу, яка сприятиме створенню відповідної програми.

Кібербулінг – це агресивні, навмисні дії, які здійснюються повторно чи з плином часу, групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації, проти жертви, що не може захистити себе (П. Сміт). Запобігання цим інцидентам є складним завданням, оскільки воно вимагає підтримки членів широкої спільноти в різних соціальних контекстах, основними й визначальними з яких є школа та батьки. У літературі з проблеми наголошено на необхідності досліджень (для зосередження уваги на психологічних чинниках у школі), а також на взаємодії членів шкільної громади, таких як учні, вчителі та батьки (для розвитку позитивної шкільної культури і запобігання, таким чином, актам агресії та кібервтоврженню). Велике значення має позитивна емоційна підтримка та стосунки з однолітками у шкільному середовищі.

Загальновідомо, що кіберагресія негативно впливає на шкільне середовище і може мати такі наслідки як насильство, конфлікт, прогули, зниження успішності класу, спотворення у стосунках із друзями та невиконання обов'язків. Школа може перетворитися як на середовище, яке є джерелом кібербулінгу, так і приймати на себе всі наслідки кіберагресії.

Для кращого запобігання і реагування явищам кібербулінгу, школи визнають необхідність зосередження на позитивному підлітковому розвитку. Однією з часто занедбаних у цьому сенсі конструкцій розвитку є стресостійкість, яка може допомогти підліткам успішно реагувати на різноманітні проблеми, з якими вони зустрічаються. Підвищення цієї внутрішньої компетентності може доповнити постійно існуючі зусилля шкіл, коли вони працюють над створенням безпечного та сприятливого середовища навчання шляхом формування зовнішнього середовища життєдіяльності дитини. Так, у США на основі національної вибірки 1204 американської дітей у віці від 12 до 17 років, було досліджено взаємозв'язок емоційної стійкості та досвіду знущань і зловживань. Результати показують, що стійкість є потужним захисним фактором як для запобігання знущанням, так і для пом'якшення їхньої дії (Hinduja S. & Patchin J. W., 2015).

Сім'ю та школу вважають найважливішими джерелами запобігання кіберзнущанню. Їх технологічний, психологічний, соціальний та інформаційний вплив визнано найдієвішим у профілактиці та боротьбі з кіберагресією: технічні втручання в захист веб-сайтів, такі як блокування кібержорстокості, зміна паролів, затримка повідомлень, показ фільмів про кібербезпеку для підлітків, моніторинг та проектування ресурсів кібербезпеки для батьків (Faccio, Iudici, Costa & Belloni, 2014), інтернет-психологія, арт-терапія (Foody M., Samara M., & Carlbring, P., 2015), є ефективними засобами запобігання кіберпереслідуванням.

Провівши за авторською анкетною опитування вчителів (n=90) Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів №38 стосовно важливості питання кібербулінгу, ми виявили, що 100% опитаних визнають цю проблему актуальною і справді значущою. На питання про те, як часто проводяться у школі уроки, класні години на тему безпечного використання мережі Інтернет та соціальних мереж 82% опитаних надали дані, що не частіше 1-2 рази на рік, що є гостро недостатнім для формування в підлітків психологічної готовності до безпечного мережевого спілкування. Також учителі визнали, що в Україні не існує загально визнаної програми стосовно профілактики та запобігання кібербулінгу, що досить ускладнює цю проблему. Важливим є те, що на думку 93% опитуваних основним психологічним чинником, що впливає на ефективне запобігання кібербулінгу в мережевому спілкуванні, є емоційні зв'язки з батьками (довіра, близькість).

Для розв'язання зазначеної проблеми вагомим вважаємо досвід США, де одним із її дослідників Кінгом (2014) було проведено опитування 39 радників середніх шкіл і виявлено, що найбільш ефективним запобіганням кібербулінгу є невеликі групові консультації, уроки орієнтування в класі, робота з адміністрацією, забезпечення комфортного шкільного клімату, створення спеціальної команди для виховання та соціально-емоційного навчання «кібергромадян». Програма із запобігання кіберагресії має включати формування вмінь та навичок, таких як толерантність в спілкуванні, соціальне управління, управління гнівом, навички вирішення конфліктів та розширені можливості побудови дружніх стосунків. Профілактична робота в школі вимагає співпраці, ефективної участі та рольової відповідальності сімей, учителів, шкільних адміністраторів, шкільного персоналу та всіх зацікавлених сторін. У відповідь на дослідницьке питання Кінга щодо рекомендацій із запобігання кіберзнущанням у школах, ученим було визначено основні категорії: набуття соціальних та комунікативних навичок учнями, зміна шкільної культури (школа має забезпечити інформування про безпечне та етичне використання Інтернету; матеріали стосовно правових аспектів кіберзнущань; допомогу батькам усвідомити всі небезпеки кіберагресії). Для цього якнайшвидше мають бути узгодженими чіткі рекомендації щодо запобігання кібербулінгу в кожній окремій школі.

У зарубіжній літературі вже більше десяти років існують приклади методів запобігання кіберагресії, спрямованих на виховання у підлітків почуття емпатії та вдосконалення стосунків учитель – дитина (Ang & Goh, 2010); а

також навчання вчителів для підвищення їхнього розуміння кіберагресивної поведінки (Cassidy, Brown, & Jackson 2012). Звернення та прийняття допомоги від дорослої людини після отримання досвіду кібержорстокого поводження було рекомендоване однією зі стратегій втручання дорослих (Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova, & Daneback, 2013), а також важливим визначено використання технічних стратегій подолання, таких як блокування кібержорстокості або звітування компаній соціальних медіа перед громадськістю. Однак ефективність цих стратегій поки що є недостатньо вивченою.

Сьогодні вченими одноставно з'ясовано: основною категорією запобігання кіберзнущанням є «розвиток соціальних навичок та навичок спілкування». Психологи розглядають кіберагресію як патологічний стан, що поєднується з нездатністю підлітка керувати стосунками з друзями, відсутністю в нього соціальних навичок та сприйняття нескінченності Інтернету. Отже, чим більша кількість підлітків розвиває свої соціальні навички та навички спілкування в реальному житті за допомогою психологічного консультування, тим кращим є їхнє емоційне задоволення від життя та самоєфективність. Формою такої роботи рекомендують діяльність соціальних клубів у школах, посилення якої сприятиме розвитку соціальних навичок та здорових дружніх стосунків дітей (Robinson, 2010; Monks, Mahdavi & Rix, 2016).

Таким чином, профілактика кібербулінгу має сприяти формуванню загальної готовності дитини до конструктивної взаємодії в сучасному складному соціумі з почуттям власної гідності; дає можливість зменшити страждання й довготривалі негативні психологічні наслідки жертв цькування, запобігти ескалації терору і непоправних трагедій у житті підлітків. Для цього має бути створена програма із запобігання кіберзнущанням, зорієнтована на забезпечення здорових психосоціальних умов у сфері психічного здоров'я школи, яка включає форми роботи, спрямовані на підвищення обізнаності на індивідуальному, соціальному та інституційному рівнях. Така програма базується на цілісному розумінні проблеми, вимагає співпраці сімей та всіх освітян, що усвідомлюють і захищають реальні умови життя дітей у кіберсередовищі. Також існує гостра потреба у розвитку соціальної моделі, що передбачає багатовимірну та міждисциплінарну співпрацю в сфері запобігання кіберагресії, адже ця проблема охоплює не лише психологію, а й соціологію, педагогіку, кібербезпеку, управління інформацією, комунікації тощо.

Список використаних джерел:

1. Ang R. P. & Goh D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387–397.
2. Cassidy, W., Brown, K., & Jackson M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33, 520–532.
3. Faccio E. Iudici, A. Costa N. & Belloni E. (2014). Cyber bullying and interventions programs in school and clinical setting. *Social and Behavioral Sciences*, 122, 500-505.

4. Foody M., Samara, M., & Carlbring P. (2015). A review of cyber bullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2 (3), 235-242.
5. Hinduja S. & Patchin J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
6. King A. (2014). A case study of the perceptions of secondary school counselors regarding cyber bullying. Doctoral dissertation, Northcentral University. (Order No. 3579830). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1517479621). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1517479621?accountid=25247>
7. Machackova H., Cerna A., Sevcikova A., Dedkova L. & Daneback K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7, 1–12.
8. Monks C., Mahdavi J., Rix K. (2016) The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Educational Psychology* (2016) 22 (1) 39-48. DOI: 10.1016 / j.pse.2016.02.002
9. Robinson K. D. (2010). School counselors' perceptions of cyber bullying. Doctoral dissertation, Auburn University. (Order No. 3430620). ProQuest Dissertations & Theses Global. (787899952). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/787899952?accountid=2524>.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЯХ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ

Цоуфал В. О.

Полтавський інститут економіки і права
podgorich@ukr.net

Науковий керівник: Заїка В. М.

Полтавський інститут економіки і права

У сучасних економічних умовах підприємству незалежно від форми власності потрібні кваліфіковані кадри, здатні виконувати свої обов'язки або управляти виробничим процесом. Пошук дієвих засобів підвищення продуктивності та якості праці, творчої ініціативи співробітників організацій та працівників підприємств, забезпечення якісного оновлення їхнього трудового менталітету не припинявся з моменту усвідомлення цієї проблеми роботодавцем. Але навіть за умов, якщо вдалося сформувати колектив зі справжніх професіоналів, не слід забувати про те, що персонал потрібно постійно мотивувати.

У загальному значенні мотивація – це процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення певних цілей. Процес мотивування персоналу складається із зовнішніх та внутрішніх факторів, які можуть носити як позитивний, так і негативний характер. Правильний вибір та впровадження мотивації може значно підвищити ефективність діяльності підприємства в цілому. Проблемою мотивації є її недосконалість, недостатнє фінансування, а також те, що на підприємствах не приділяють належної уваги мотивації. Мотивація працівників займає одне з головних місць в управлінні персоналом. Головним завданням керівництва підприємства є орієнтація працівників на досягнення цілей підприємства.

Питання мотивації персоналу є актуальним в усі часи, ним займалися протягом усієї історії економічної науки закордонні й вітчизняні автори, зокрема: А. Маслоу вивчав проблеми психології людини, він є автором ієрархії людських потреб; Дуглас Мак-Грегор – є автор принципу «гарячої плити», сутністю якого є правильна практика застосування заохочення і покарання як інструменту мотивації; П. Армстронг займався питаннями управління людськими ресурсами, А. Кібанов – питаннями мотивації та стимулювання трудової діяльності; А. Колот розглядав теоретичні й практичні аспекти мотивації персоналу; в працях О. Байда розглядалися питання мотивації праці як складової успіху організації; Д. Богиня досліджує мотиваційні аспекти інвестування у розвиток людського капіталу як основний чинник збільшення конкурентоспроможності робочої сили країни; Ш. Річі запропоновано фактори, які можуть бути використані як мотиватори в умовах трудових колективів.

Однак це питання є завжди важливим та потребує постійних удосконалень і нововведень у сучасних умовах [2].

Особливо цікавим і мало дослідженим є соціально-психологічний аспект мотивації працівників у організації, що пов'язаний із поняттям соціально-психологічного клімату трудового колективу. У різний час зарубіжні і вітчизняні вчені зверталися до вивчення різних аспектів соціально-психологічного клімату колективу. Визначаються підходи до вивчення мотивації (К. Левін, Р. Таджурі, Л. П. Буєва, Є. С. Кузьмін, А. О. Русалінова, А. М. Лутошкін, В. М. Шепель, В. А. Покровський, Б. Д. Паригин), уточнюється понятійний апарат (В. М. Шепель, Є. С. Кузьмін, Б. Ф. Ломов, Р. Х. Шакуров, К. К. Платонов, В. Г. Козаков, А. Л. Свенцицький, В. В. Бойко, Б. Д. Паригин, А. Н. Сухов, С. К. Рошин), вивчаються фактори, впливаючі на формування СПК і (Ю. Л. Неймер, Б. Н. Літвінов, Г. Н. Сартан, В. С. Лозниця, В. В. Травин, М. И. Магура, М. Б. Курбатов).

Разом із тим, проблема пошуку найбільш ефективних чинників мотивації професійної діяльності працівників у її соціально-психологічному контексті залишається поза увагою дослідників, хоча і має надзвичайно важливе практичне значення, адже дозволить оптимізувати професійну діяльність працівників. Більше того, в науковому доробку відсутні дослідження, де б порівнювались особливості мотивації трудової діяльності фахівців в організаціях різних форм власності, що доводить актуальність теми даного дослідження – «Соціально-психологічні аспекти мотивації трудової діяльності в організаціях різних форм власності».

Метою є: теоретико-методичне дослідження особливостей соціально-психологічного аспекту мотивації трудової діяльності в організаціях різних форм власності.

У діагностиці мотивації трудової діяльності в організаціях різних форм власності бути використані методики типу опитувальники, оскільки цей тип методик найбільш адекватний проблемі даного дослідження, враховуючи специфіку вибірки.

Так, значна кількість методів вивчення мотивації не дають можливості науково обґрунтовано її вивчити. Недостатньо описувати, вимірювати чи пояснювати мотивацію за допомогою таких оціночних виразів, як «задовольняє – не задовольняє», «подобається – не подобається», «кращий – гірший», ніж в інших колективах. Подібні оцінки мотивації, звичайно дають деяке уявлення про неї, дозволяють порівняти різні колективи, але вони не показують причин, що зумовлюють формування тієї чи іншої мотивації, не вказують конкретні шляхи її покращення [1].

Для діагностики особливостей мотивації трудової діяльності працівників трудового колективу різних форм власності пропонуються наступні методики: методика визначення рівня соціально-психологічного клімату (за С. Н. Самігіною, Л. Д. Столяренко); експрес-методика по вивченню соціально-психологічного клімату в колективі (за О. С. Михалюк, А. Ю. Шалито); методика визначення стилю керівництва трудовим колективом (за

В. П. Захаровим та А. П. Журавлевим), та опитувальник «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном).

Використання даних методик дає можливість діагностувати переважаючий стиль керівництва у колективі (директивний, потураючий чи колегіальний), та різні параметри соціально-психологічного клімату трудового колективу (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відвертість, організованість та інформованість), емоційного, поведінкового та когнітивного компонентів соціально-психологічного клімату трудового колективу, переважаючої мотивації працівників.

Список використаних джерел:

1. Маклаков С. М. Соціально-економічна мотивація персоналу: функціонально-змістовний опис. Вісник Черкаського університету. 2017. № 4, Ч. 1. С. 55–62.
2. Савчин С. Я. Психологічний мікроклімат колективу: практика дослідження / С. Я. Савчин // Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С. З. Гжицького. – 2010. – Том 12. – Частина 5. – № 3(45). – С. 245–251.

ЕКЗИСТЕНЦІОНАЛЬНІ ДИХОТОМІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНЦЕПЦІЇ Е. ФРОМА

Чайкіна Н. О.

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

Актуальність дослідження екзистенціональних проблем людства, які намагалися вирішити ще з давніх часів, до сих пір хвилює багато вчених, тому що не було і не буде однозначної відповіді щодо їх вирішення. Ці дихотомії неможливо усунути, тому що вони визначають життя кожної людини.

Метою цієї публікації є з'ясування впливу екзистенціональних дихотомій на життєвий сценарій особистості, оскільки їх подвійна природа укорінюється вже у подвійності самого існування людини та її поведінки.

Ерих Фромм (1900-1980) зазначав, що екзистенціональні проблеми особистості – дихотомії й потреби – особливо яскраво проявляються в самі складні періоди життя людини, наприклад під час кризи зрілого віку, що може проявлятися у стані екзистенційного вакуума. Він виділив [4] три дихотомії:

Перша дихотомія і сама головна, це життя-смерть, які нерозривно пов'язані між собою.

Друга дихотомія, це просторово-часові межі життя: маючи ідеальні уявлення про повну самореалізацію особистості, людина ніколи не досягає бажаного рівня.

Третя дихотомія: на протязі життя люди відчують себе самотніми і водночас не можуть обходитися один без одного. Кожний намагається рішити ці не розрішені проблеми у контакті з оточуючим світом, вступаючи в діалог і взаємодію із значимим Іншим.

Е. Фромм наголошував [3], що зрозуміти людину можливо тільки проаналізувавши її екзистенціональні проблеми:

Перша з них – встановлення зв'язків, єднання з іншими людьми.

Друга – в переборенні себе самого, бажання піднятися над пасивним, випадковим існуванням й отримати цілепокладання і свободу. Виходячи з того, що потреба у встановленні зв'язків з іншими людьми може в рівній ступені задовольнятися як продуктивними так і непродуктивними засобами, потреба у переборенні себе самого може задовольнятися як позитивно так і негативно. Людина може перебороти власну пасивність спрямовуючись на створення нового і займаючись творчістю або йдучи шляхом руйнування.

Третя потреба – адаптуватися в цьому світі, переборюючи почуття ізоляваності й безпорадності, відчуючи стабільність й безпеку життя.

Четверта потреба – самоідентичність, усвідомлення себе індивідуальністю. У відповідності з цим формується концепція власного «Я», коли людина здатна відповідально заявити: «Я – це Я» і «Я відповідаю за свої вчинки».

П'ята екзистенціональна потреба – система цінностей. Люди потребують мати такий життєвий сценарій, який би охоплював ціннісні орієнтації, без яких вона відчуває себе розгубленою й не може діяти цілеспрямовано і послідовно.

Е. Фромм вважав [2], що суспільний розвиток призводить до збільшення свободи особистості. Він виділяє такі види дихотомічних свобод: позитивну – влада людини над природою і негативну – почуття самотності внаслідок боротьби людей. В останньому випадку людина відчуває почуття невпевненості, сумніву, тривоги і прагне втекти від такої свободи, від породжених нею переживань застосовуючи психологічні механізми на загрозливу ситуацію. Зовнішньо це проявляється у таких типах особистості:

1. Мазохист – людина добровільно прагне втекти від свободи шляхом підкорення сильним особистостям.

2. Садист – людина прагне до влади, розвалу суспільства або до панування над кимось чи чимось.

3. Конформіст – людина засвоює зразок поведінки, який необхідний суспільству, прагне розчинитися у ньому, стати таким як усі і втрачає індивідуальність.

4. Деструктивність – із-за почуття невпевненості, безсилля людина руйнує те, що їй здається зовнішньою причиною її тривожного внутрішнього стану.

Також Е. Фромм виділив три основні стратегії взаємодії людини з оточуючим світом: підкорення, влада і любов. З точки зору Е. Фрома [5], підкорення і влада є непродуктивними орієнтаціями і стратегіями поведінки людини, вони ускладнюють особистісний розвиток. Дія таких захисних механізмів породжує такі суспільні явища, коли людина орієнтується тільки на те, щоб мати, набувати й володіти. Підкорені люди потребують у владних, а владні – у підкорених. Коли владний і підкорений знаходять один одного, вони можуть укласти союз, який задовольняє обох, хоч така дихотомія буде уповільнювати психологічний розвиток і шлях до цілісності особистості. Тому незріла любов завжди має садо-мазохистський характер. Єдиною продуктивною стратегією взаємодії з зовнішнім світом він вважав зріле кохання. Е. Фромм визначає [6] його як «союз з кимсь чи чимось, що знаходиться зовні людини, при умові збереження ізолюваності і цілісності власного «Я». Не дивлячись на те, що любов передбачає спільність і безпосередню участь у житті іншого, вона дає можливість відчувати людині свою унікальність, самостійність, свободу, задовольняти потребу у встановленні із значимими іншими таких зв'язків, які не порушують її цілісність і незалежність. У зрілому коханні двоє стають так би мовити дуалами і при цьому, кожний остається самим собою.

Метою терапії вважав Е. Фромм повинно бути допомога у самопізнанні пацієнта, оскільки не знаючи себе, людина не здатна пізнати інших людей. Він вважав, що терапія повинна бути побудована на міжособистісних відношеннях між психотерапевтом і пацієнтом. Психотерапевт повинен відноситися до пацієнта, як «людина до людини, з максимальною увагою і щирістю». Завдяки таким стосункам пацієнт відчуває, що спілкується із спеціалістом на рівних, а не проходить курс лікування. Тому, у роботі з клієнтами, які проходять курс психотерапії, неможливо переоцінити значення положень про екзистенціональні дихотомії особистості Е. Фрома.

Список використаних джерел:

1. Фромм Э. Ради любви к жизни. М. : АСТ, 2000.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : АСТ Минск : Харвест, 2005.
3. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. Перевод с англ.; Предисловие П. С. Гуревича. М. : Айрис-пресс, 2005. 352 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Пер. с нем. Э. Телятниковой. М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 635 с.
5. Фромм Е. Мати чи бути? / Пер. з нім. О. Михайлова та А. Буряк. Київ : «Український письменник», 2010. 222 с.
6. Фромм Е. Мистецтво любові / Пер. з англ. В. І. Кучменко. Харків : «КСД», 2017. 192 с.

ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ПЕРІОД РЕАБІЛІТАЦІЇ

Шевчук М. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
marina2018poltava@gmail.com

Розкриття етапів особистісно-емоційних змін, через які проходить особа в процесі психотерапії до моменту повного відновлення від тієї чи іншої психічної (психологічної) проблеми. Підвищення ефективності лікування осіб, залежних від наркотиків, потребує створення психокорекційних та реабілітаційних програм, основною метою яких повинна стати розробка стратегій формування нової особистості з адекватними формами реагування, соціально позитивними моделями поведінки.

Адиктивна поведінка сьогодні є проблемою значної кількості населення розвинених країн. Мільйони людей у світі вживають наркотики, й Україна – не виняток: кожна третя особа в Україні має досвід вживання сильнодіючих наркотиків. Значна розповсюдженість опіоїдної наркоманії пов'язана зі змінами соціально-економічної ситуації в Україні, зростанням кримінального імпорту та виробництва наркотиків. Збільшення кількості хворих на наркоманію відбувається як за рахунок осіб, які тільки почали систематично вживати психоактивні речовини, так і у зв'язку з недостатньою ефективністю лікування [2, 19].

За визначенням ВООЗ, «наркоманія є станом періодичної чи хронічної інтоксикації, шкідливої для людини і суспільства, викликаній уживанням наркотика (природного чи синтетичного походження)». Девіантна поведінка у вигляді вживання і зловживання речовинами, що викликають стан зміненої психічної діяльності, психічну і фізичну залежність від них, – одне з найпоширеніших. Суттю такої поведінки стає значна зміна ієрархії цінностей людини, вихід в ілюзорно-компенсаторну діяльність і суттєва особистісна деформація. При застосуванні п'яних речовин, які змінюють сприйняття світу і самооцінку людини, відбувається поступове відхилення поведінки в бік формування патологічної залежності від речовини, фетишизації його самого і процесу вживання, а також спотворення зв'язків людини з суспільством [3, 96].

У реабілітаційному процесі наркозалежних велика увага приділяється персонологічним типам. Зокрема, розглядаються такі персонологічні типи, як: 1) патологічна наркоманічна особистість; 2) дисоційована залежна особистість; 3) нормативна залежна особистість. Вказується на те, що для успішної реабілітації необхідно визначити домінуючий тип особистості і відповідним чином вибудувати комунікацію [4].

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї розуміння особистості, психіки як складної системи взаємопов'язаних функцій, процесів та станів; концептуальні ідеї, принципи та засади когнітивно-поведінкового

підходу та теорії мотиваційного посилення, положення щодо становлення, функціонування та розвитку особистості, основні теоретичні положення медичної психології, концепція реабілітації осіб із наркотичною залежністю.

Поняття «особистісне зростання» вперше зустрічається у роботах психологів-гуманістів К. Роджерса, Ф. Перлза, К. Вітакера, К. Левіна, А. Маслоу.

А. Маслоу з приводу особистості зазначав: «задоволення, обумовлене ліквідацією дефіциту, і задоволення потреби в розвитку особистості мають різне суб'єктивне і об'єктивне значення для особистості. Якщо виразити однією загальною фразою всі мої смутні думки з цього приводу, то можна сказати так: ліквідація дефіциту запобігає хворобі; задоволення прагнення до розвитку робить людину здоровою». При класичному підході до проблем особистості їх розуміють як щось небажане. Боротьба, конфлікт, почуття провини, докори совісті, занепокоєння, пригніченість, розчарування, напруга, сором, самобичування, комплекс неповноцінності – всі ці відчуття заподіюють психічну біль, знижують результативність діяльності і є неконтрольованими. Тому вони автоматично розглядаються як щось небажане, як «хвороба», і «хворий» індивід піддається швидкому «лікуванню» [1, 10].

На думку О. В. Лаврентьєва, вкрай важливим чинником є структура внутрішньої картини хвороби, яка формується у залежних від ПАР в процесі реабілітації. При цьому необхідно аналізувати такі складові, як: 1) структуру внутрішньої репрезентації феноменів хвороби/здоров'я; 2) рівні усвідомлення хвороби; 3) типи реакцій на хворобу [5].

К. Г. Юнг виділяв кілька етапів особистісно-емоційних змін, через які проходить особа в процесі психотерапії до моменту повного відновлення від тієї чи іншої психічної (психологічної) проблеми [6]: прозріння; розуміння; навчання; привласнення. Фази (стадії) емоційної реакції пацієнта, що виникають у процесі реабілітації до повного усвідомлення ним необхідності відмови від споживання наркотиків: заперечення; агресія; пошук компромісу; депресія; адаптація, тобто прийняття факту хвороби і готовність змінити своє життя [7].

А. Маслоу досліджував проблеми особистісного росту і розвитку та виділив два основних типи потреб, що лежать в основі розвитку особистості: «дефіцитарні», які зникають після їх задоволення і «зростаючі», які, навпаки, тільки посилюються після їх реалізації. На відміну від К. Роджерса, А. Маслоу вважав, що мотивація людини розвивається поступально: рух на більш високий рівень можливий лише за мови, якщо задоволені (хоча б частково) потреби нижчого рівня [8]. Марк Льюїс в книзі «Біологія бажання, залежність-не хвороба» розмірковує, досліджує та намагається поєднати «об'єктивний» (нейрофізіологічний) і «суб'єктивний» (психологічний) підхід до розуміння залежностей, і до позбавлення від них.

Отже, що ж таке залежність? Це звичка, яка розвивається і досить швидко починає підтримувати сама себе, коли ми регулярно досягаємо однієї і тієї ж мети, яка є для нас високою привабливістю. Або, одним реченням, мотивоване повторення, яке тягне за собою глибоке навчання [9, 241].

Особистісний розвиток це не що інше, як закладання звичок для життя в світі: звички потягу, звички саморегуляції, звички для позбавлення від емоційних проблем, звички для уникнення гострих ситуацій в нашому житті. Тому залежність можна вважати відгалуженням особистісного розвитку, який виріс на ґрунті з нездійснених очікувань і невдалих спроб реалізувати бажання. Низька самооцінка підвищує нашу чутливість до можливості відчувати себе впевнено. Але коли залежність стає головним у житті, наші неадекватні ресурси саморегуляції змушені розбиратися з найбільш проблемною негативною емоцією – тягою; яку породжує сама залежність. Тоді залежність стає незадоволеною потребою, що затьмарює всі інші, і продовжує будувати свою тверду раковину. Поки не з'явиться необхідність знайти радикально інші засоби саморегуляції [9, 246].

Коли особистість просувається по шляху до набуття почуття безпеки, що народжується з наданням підтримки самому собі, і відчуття осмисленості того, що відбувається, яке з'являється тільки з часом і пов'язане з досягненнями. Тоді є змога виявити зрушення в напрямку їх особистісного розвитку: формування нових психічних звичок, нових звичок поведінки і нового усвідомлення себе, своєї сутності [9, 278]. Коли у залежного виходить з'єднати себе справжнього з собою минулим, побачити, що сформувало його, і увияти себе в тому майбутньому, яке йому подобається, ступінь його потрясіння неймовірна. Це як перехід від розрізнених відчуттів до усвідомлення себе цілісною особистістю. Людина перестає вибирати саморуйнування, вона вибирає те, що робить її краще, більш стійкою і самодостатньою [9, 286].

Важливість рефлексії і переоцінки ситуації ніколи не ігнорувалася фахівцями. Когнітивно-поведінкова терапія, запобігання зривів, засноване на усвідомленості, мотиваційне консультування і лікувальні програми, що складаються з деякої комбінації цих технік, – всі вони націлені на використання саморефлексії і переоцінку власного життя. Дванадцять кроків АА також сприяють переоцінці існуючих проблем і підтримують рішучість зберегти досягнуті зміни.

Ключ до подолання залежності – це перенастроювання бажання, його зміщення з цілей, що дають негайне полегшення, на цілі віддаленого майбутнього. Самовдосконалення – основна мета немедичних підходів до виходу зі стану залежності.

Список використаних джерел:

1. Маслоу А. Психология бытия. М.: «Рефл-бук». – К.: «Ваклер», 1997. К.: PSYLIB, 2003.
2. Литвинчук Л. М. Психологічні засади реабілітації наркозалежних осіб. Дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.04 – медична психологія. – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2018.
3. Менделевич В. Д. М50 Психология девиантного поведения». Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

4. Білецька Г. А. Медичні і соціальні наслідки наркоманії й токсикоманії / Г. А. Білецька. – К.: Рима, 2013. – 264 с.
5. Хабибова Н. Е. Добровольное тестирование в системе профилактики наркотизма (социологический аспект) / Н. Е. Хабибова // Вестник Челябинского государственного университета. – М.: Сирит, 2012. – № 4. – С. 364.
6. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг, С. Лорие. – М.: ООО «Попурри», 1998. – 275 с.
7. Юнг К. Г. Исследования феноменологии самости. – М.-К., 1997. – 224 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
9. Льюис М. Биология желания. Зависимость не болезнь. – СПб.: Питер, 2017. – 304 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Шевчук В. В.

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

В останні роки в усьому світі відмічається значне збільшення кількості дітей, які потребують додаткової уваги та піклування суспільства через те, що мають порушення у стані фізичного та психічного розвитку. Під час вступу до школи такі діти відчувають значні труднощі в процесі навчання, а саме труднощі адаптації та інтегрування в шкільний колектив. Такі діти важко оволодівають комунікативними навичками, усним та писемним мовленням, в них важко формуються математичні уявлення. Через неуспішність та низький рівень пізнавальної активності таких дітей переводять на індивідуальну форму навчання або, за згодою батьків, до спеціальних навчальних закладів [1]. Відбувається ізоляція дітей з особливими освітніми потребами від колективу дітей з типовим розвитком. Сучасні дослідження, досвід експериментів по впровадженню інклюзивного навчання в Україні доводять, що спільне навчання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків можливе, і є основою інтеграції та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, підготовкою їх до самостійного життя [2, 5].

Мета – вивчити особливості психологічної адаптації молодших школярів до інклюзивного навчання.

Для дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молодших школярів були використані такі методики: анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової, проєктивна методика «Школа звірів» (Н. Вьюнова, К. Гайдар), проєктивна методика «Будиночки» О. Орехової. Емпіричною базою дослідження було 50 учнів початкових класів спеціалізованих навчально-виховних комплексів №26 та 45 м. Полтави, де є інклюзивні класи.

З метою визначення емоційного самопочуття дитини в школі та шкільної тривожності було використано методику «Школа звірів» (Н. Вьюнова, К. Гайдар).

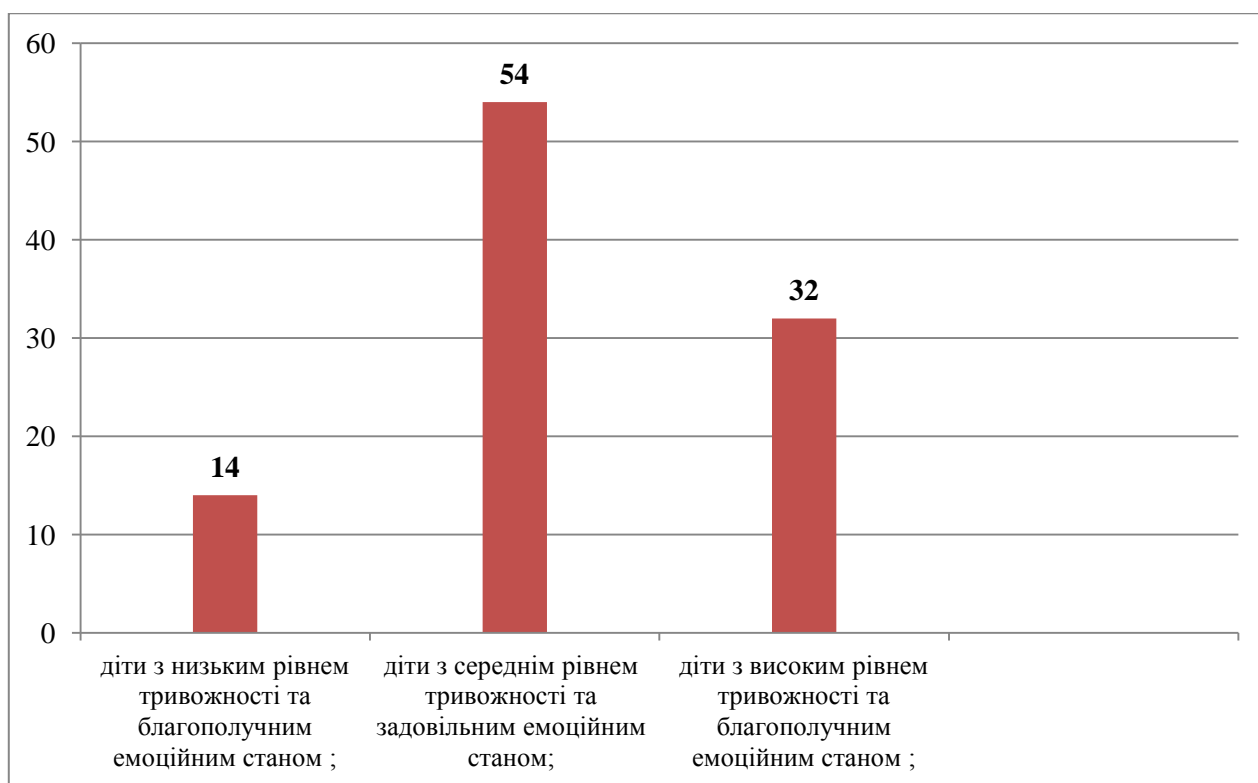


Рис. 1. Рівень шкільної тривожності та емоційного самопочуття дитини в школі у молодших школярів (у %)

Проаналізувавши дані діаграми, можемо говорити про перевагу у дітей молодшого шкільного віку, які навчаються в інклюзивних класах, середнього рівня тривожності та задовільного емоційного стану (54%), тобто це свідчить про те, що діти більш-менш емоційні, достатньо активні і товариські. Також у групі молодших школярів значними показниками представлений високий рівень тривожності та негативного емоційного стану (32%), тобто це говорить про емоційний дискомфорт досліджуваних. Значно менше вираженим є низький рівень тривожності та благополучний емоційний стан (14%), у них не спостерігається вираженість тривожного стану та емоційного дискомфорту.

Отже, ми можемо зробити висновок, що досліджуваним дітям молодшого шкільного віку більшою мірою притаманний середній рівень тривожності та задовільний емоційний стан. Врахувавши дані показники можна кваліфікувати рівень адаптації молодших школярів, як середній.

Наступним етапом було визначення емоційного ставлення молодших школярів до себе, шкільної діяльності, вчителя та однокласників. Із цією метою проаналізуємо результати проведення методики «Будиночки», розроблений О. Ореховою.

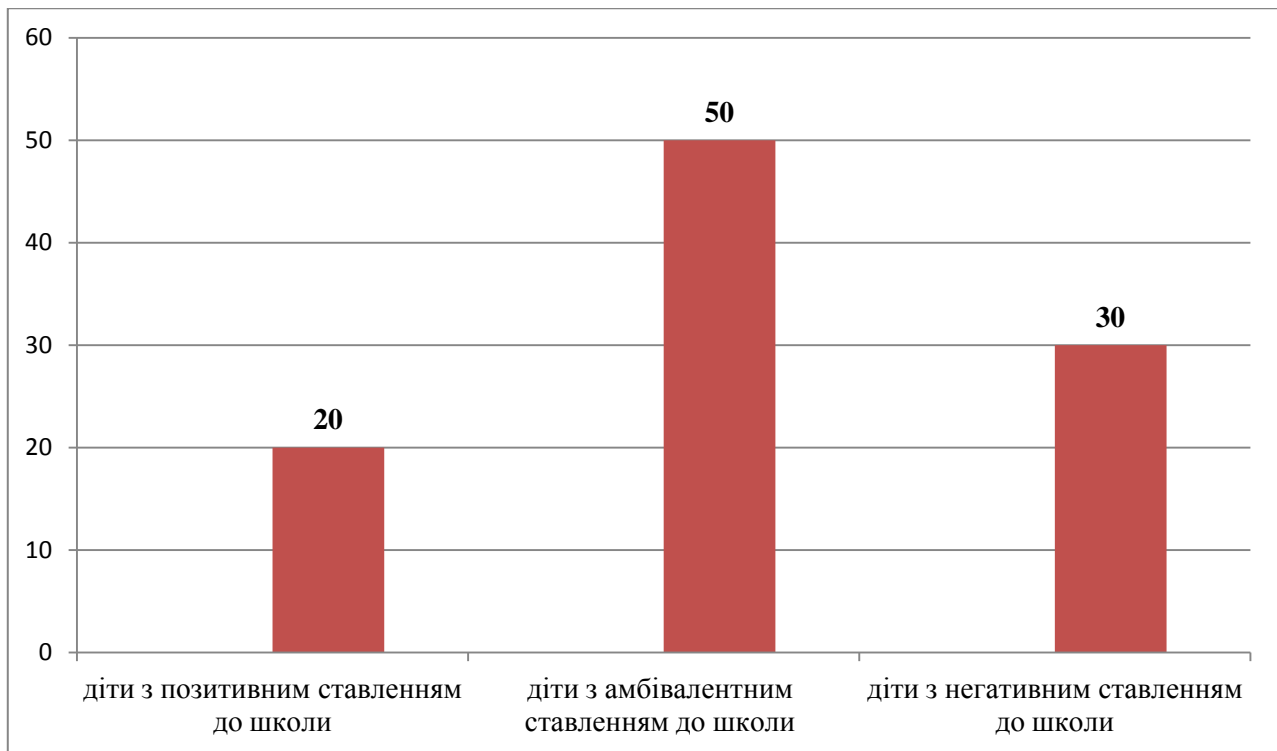


Рис. 2. Рівень емоційного ставлення молодших школярів до себе, шкільної діяльності, вчителя та однокласників (у %)

Проаналізувавши дані можемо говорити що у дітей переважають показники амбівалентного ставлення до школи (50%), їм притаманна невизначеність та нестійкість ставлення до шкільної діяльності, вчителя та однокласників. Також молодші школярі, які навчаються в інклюзивних класах, мають значні показники з негативним ставленням до школи (30%), це може свідчити про наявність тривожності, негативне ставлення до вчителів, однокласників та навчального процесу. Менше вираженим є позитивне ставлення до школи (20%), такі діти активні, задоволені своїми однокласниками та вчителями, мають позитивне сприйняття навчального процесу. Отже, можемо зробити висновок, що досліджуваним дітям молодшого шкільного віку більшою мірою притаманне амбівалентне ставлення до школи, що говорить про невизначеність та нестійкість ставлення до шкільної діяльності, вчителя та однокласників. Зіставивши показники даної методики можна кваліфікувати рівень адаптації молодших школярів, як частковий.

Наступним етапом дослідження було вивчення рівня шкільної мотивації та адаптації молодших школярів до інклюзивного навчання за допомогою анкети Н. Лусканової.

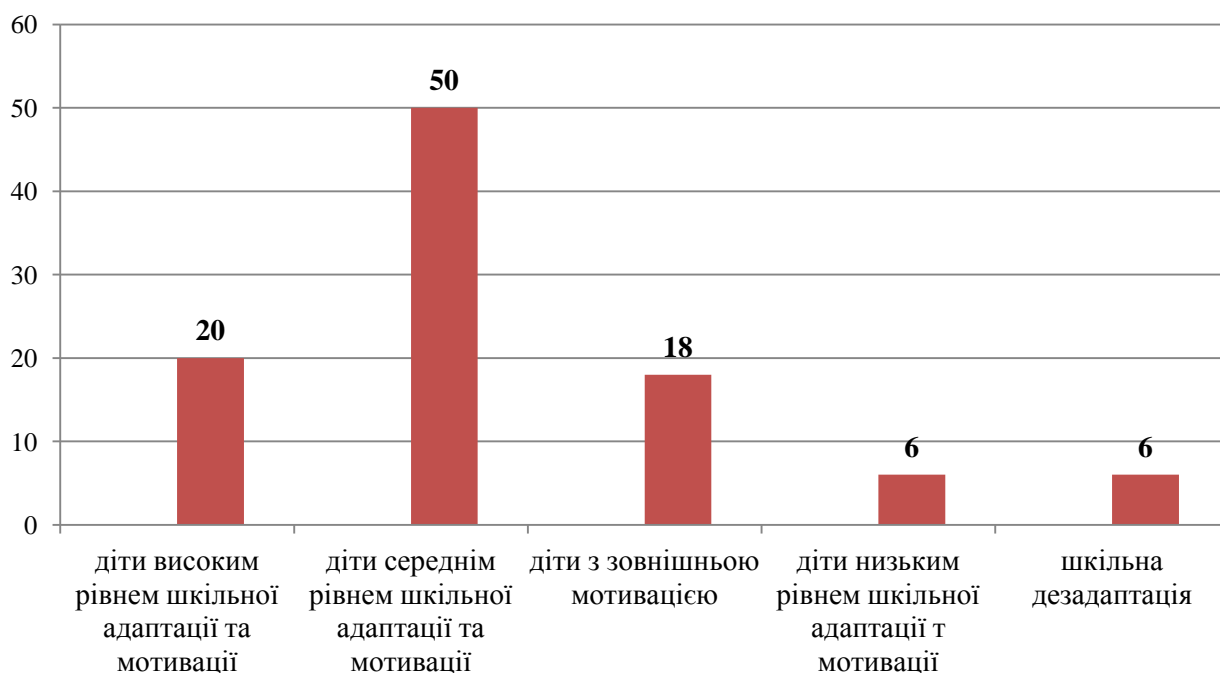


Рис. 3. Рівень шкільної мотивації та адаптації (у %)

Проаналізувавши дані діаграми, можемо говорити про половину досліджуваних молодших школярів, які навчаються у інклюзивних класах (50%), мають середній рівень шкільної мотивації та адаптації. Для 20% опитаних дітей характерним є високий рівень шкільної адаптації та мотивації у них наявний пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі пред'явлені школою вимоги, чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, вони сумлінні та відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки. У 18% опитаних переважає зовнішня мотивація, що свідчить про комфортне становище в класі, однак частіше такі діти ходять в школу, щоб спілкуватися з друзями, з учителем, їх пізнавальні мотиви сформовані в меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює. У 6% досліджуваних переважає низький рівень шкільної адаптації та наявною є дезадаптація. Тобто такі молодші школярі проявляють негативне ставлення до школи, відчувають серйозні труднощі в навчанні, відчувають проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем, прояви тривожності.

Отже, ми можемо зробити висновок, що досліджуваним дітям молодшого шкільного віку, які є учнями інклюзивних класів, більшою мірою притаманний середній рівень адаптації та мотивації; 50% із них мають амбівалентне та 30% негативне ставлення до школи; у 54% середній рівень тривожності та задовільний емоційний стан, а у 32% – високий рівень тривожності та неблагополучний емоційний стан. Таким дітям притаманна нестійкість ставлення до шкільної діяльності, вчителя та однокласників, навчального процесу, вони більше проявляють інтерес до зовнішньої атрибутики школи ніж на саме навчання.

Список використаних джерел:

1. Калініченко І. О. (2018). Науково-методичні засади інклюзивної педагогіки у контексті реформування сучасної української школи, Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць. VIII Всеукр. наук.-практ. конф., Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
2. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник / [Уклад. Холодій О. М.]. – Черкаси, 2014. – 125 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Юдіна Н. О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
nata.yudina17@gmail.com

Спілкування є важливою умовою людського існування. Завдяки спілкуванню людина підтримує психологічний зв'язок з іншими людьми через засоби масової комунікації та безпосередні стосунки. Тому спілкування стосується проблеми мотивації, будучи засобом задоволення потреб. Особливого значення спілкування набуває у підлітковому віці, оскільки є провідною діяльністю цього періоду.

У психологічній науці спілкування є одним із важливих об'єктів аналізу. Дослідження спрямовані на проблемах міжособистісних взаємин (О. Бодальов, М. Обозов), спільної діяльності (Г. Андрєєва, М. Корнєв, А. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик), структури діалогу (Г. Кучинський, М. Ночевник, В. Семиченко, В. Циба).

Вікові особливості спілкування у підлітковому віці були предметом дослідження І. Кона, Д. Майєрс, В. Мухіної, Ф. Райс, Д. Фельдштейна, відносини між підлітками та специфіки їх потреби у спілкуванні – Л. Божович, Л. Виготський, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін. Зокрема, К. Седих, В. Моргун зазначають, що спілкування підлітка з однолітками є надзвичайно важливим фактором, що впливає на формування його особистості (Седих, 2015, с. 22).

Спілкування можна визначити як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, реалізують суспільні і особистісні психологічні відносини та використовують специфічні засоби, перш за все, мову (Леонтьєв, 1997).

Проблема витоків та мотиваційних основ спілкування досі залишається дискусійною. По-перше, неоднозначним є питання про те, чи виступає потреба у спілкуванні (або ж комунікативна потреба) специфічною, відмінною від інших соціальних чи духовних потреб, або ж вона є тільки різновидом останніх. По-друге, якщо потреба у спілкуванні все-таки існує, то яке її походження: є вона вродженою (базовою) або ж вторинною, тобто формується в онтогенезі у процесі соціалізації дитини (Кузнецова, 1999).

Мотив спілкування М. Лісіна розуміє як об'єкт спілкування, тобто мотивом виступає інша людина, партнер по спілкуванню. Проте авторка додає, що мотив – це опредмечена потреба, а мотиви виростають з потреб, провідними з яких є потреба у враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці (Лісіна, 1986).

Проте Є. Ільїн зауважує, що подібні факти не спростовують тезу про вторинність потреби у спілкуванні, на чому б вона не базувалася. Навіть якщо це потреба в пізнанні себе та інших, у будь-якому випадку є лише окремим випадком прояву пізнавальної потреби (Ільїн, 2008).

Потрібно підкреслити, що потреба у власне спілкуванні – це тільки одна з причин спілкування як виду активності людини. Через процес спілкування людина задовольняє потребу у враженнях, у визнанні і підтримці, пізнавальну потребу та багато інших потреб. Тому закономірним є виділення у зарубіжній психології такого поняття, як «мотив афіліації», зміст якого включає потреби контактувати з людьми, бути членом групи, взаємодіяти з оточуючими, надавати і приймати допомогу (Ільїн, 2009).

Таким чином, проблема мотивації спілкування, особливо у підлітковому віці, у якому спілкування з однолітками є провідною діяльністю, вимагає більш детального вивчення. Для дослідження психологічних особливостей мотивації спілкування підлітків нами було проведене емпіричне дослідження, у якому взяли участь 100 учнів підліткового віку шкіл м. Полтави.

За результатами дослідження виявлено, що у підлітковому віці спостерігається високий рівень прагнення до людей та порівняно значний страх бути відкинутими. Хлопці та дівчата підліткового віку мають певні відмінності у прояві афіліативних тенденцій: дівчата підліткового віку дещо більше схильні до встановлення дружніх відносин з іншими, ніж хлопці, а хлопці дещо більше бояться бути відкинутими у спілкуванні та взаємодії, ніж дівчата підліткового віку. Більшість підлітків схильні до компетентної реакції у комунікативній ситуації, проте третині підлітків властиво поводити себе агресивно у ситуації спілкування, а ще третина хлопців та дівчат підліткового віку схильні до проявів залежності у спілкуванні. Хлопцям більше притаманний агресивний тип реагування, тоді як у дівчат переважає компетентний. Найменше вираженим у хлопців є залежний тип комунікативного реагування, а у дівчат – агресивний.

Отже, у хлопців та дівчат підліткового віку із різною мотивацією спілкування домінують різні типи комунікативного реагування, причому у підлітків різної статі переважають відмінні типи комунікативного реагування та рівні мотиваційних прагнень у спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2008. 512 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.
3. Кузнецова И. В. Потребность человека в эмоционально-доверительном общении. Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 1999. С. 47–48.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл: Академия, 2005. 368 с.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Ворохец, 1986. 358 с.
6. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток: навчальний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 272 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН МІЖ ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ТА ЇХ БАТЬКАМИ

Яновська Т. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
yanovska71@gmail.com

Міжособистісні відносини являють собою галузь постійного зіткнення та з'ясування певних проблем й тому вважаються однією з типових форм взаємодії людей. Власне у міжособистісних відносинах найчастіше виникають конфліктні ситуації, що супроводжуються відчуженням, напругою та дискомфортом [2, 154].

В даному випадку такі взаємовідносини розглядаються як стосунки між батьками та підлітками, коли погляди двох поколінь розходяться між собою. Згідно широко розповсюдженій думці, діти підліткового віку вдаються до конфлікту і бунтарства, як до одного з основних способів досягнення автономії та незалежності від дорослих. На шляху досягнення власної ідентичності учні неминуче вступають у боротьбу із попереднім поколінням. Цей конфлікт поколінь ніколи не вичерпувався, а сьогодні є ще очевиднішим та актуальнішим [1, 119].

Мета вивчення проблеми полягає у експериментальному дослідженні та теоретичному обґрунтуванні причини виникнення конфліктів між батьками і підлітками, апробуванні шляхів вирішення виходу з конфлікту.

У дослідженні відносин між батьками та підлітками брали участь учні двох восьмих класів ЗСО № 27 м. Полтави. Загальна кількість досліджуваних становить 56 учнів (100%), серед них 36 дівчат і 20 хлопців.

За методикою К. Томаса визначалися п'ять способів вирішення конфлікту. У результаті проведеного експерименту були виявлені такі результати. Найрозповсюдженішим варіантом вирішення конфлікту є компроміс, що домінує у обох класах (40%; 43%). Такі результати є типовими для підлітків, оскільки у дітей даної вікової категорії провідним видом діяльності є спілкування, а одним з новоутворень – підкорення нормам колективного життя, тому й вирішення конфлікту має бути найбільш ефективним, з найбільшим відсотком його повторення. Компроміс дає таку можливість: знайшовши компроміс у тих умовах, що склалися, обидві сторони будуть задоволені, а відносини у групі будуть збереженими.

Далі, з великим відривом, при вирішенні конфлікту мають місце «підкорення» (по 18%), «суперництво» (21%; 14%), «співпраця» (14%; 18%) та «уникнення» (по 7%) (див. табл. 1).

Таблиця 1 – Результати варіантів виходу з конфліктних ситуацій між батьками та підлітками

Варіант виходу з конфліктної ситуації	8 – А клас	8 – Б клас
	Кількість повторень одного з можливих варіантів виходу	Кількість повторень одного з можливих варіантів виходу
Суперництво	21%	14%
Співпраця	14%	18%
Компроміс	40%	43%
Уникнення	7%	7%
Підкорення	18%	18%

В основі тесту-опитувальника О. Зворикіна лежить концепція, відповідно до якої акцентуації – це «загострення» деяких властивих кожній людині індивідуальних якостей. Виділяють «явні» і «приховані» акцентуації характеру, в останньому випадку у самооцінці досліджуваних фігурують несумісні поєднання характерологічних рис, що є наслідком компенсації. За даними дослідження виявлено, що у обох класах найчастіше проявляються такі акцентуації характеру як: істеричні риси, риси афективної нестабільності та епітимні риси характеру. Зокрема у хлопців домінуючими виступають епітимні риси, а у дівчат переважають істеричні риси й риси афективної нестабільності.

Це пояснюється тим, що у підлітків спостерігаються значні відхилення у діяльності центральної нервової системи: відбувається порушення балансу, що сформувався у кірково-підкірковій взаємодії в напрямку підвищення активності підкіркових структур та зменшення кіркового контролю. Це обумовлює особливості поведінки підлітка, його нестійкість, вибуховість, знижену контрольованість своїх дій та вчинків, що може супроводжуватись емоційною нестійкістю, зниженою працездатністю; така поведінка може чітко проявлятися саме у вище перерахованих акцентуаціях (афективна нестабільність, істеричні та епітимні риси).

Одним із прийомів виявлення властивих людині поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях, який використовують психологи, є тест Ф. Розенцвейга. За даними дослідження видно, що більшість учнів (61%) мають досить високий коефіцієнт конформності. Це свідчить про достатню їх адаптованість до соціального середовища та низький рівень конфліктності. Але у деяких випадках досліджувані, як й всі підлітки, можуть висувати дещо завищені вимоги до тих людей, які їх оточують. Це пов'язано з процесом дорослішання дітей та із зміною їх інтересів, мотивів, вчинків, а також самої поведінки у цілому.

У більшості з них (54%) проявляється тенденція «самозахисту», а не «атаки» при урегулюванні конфліктної ситуації, яка буде проявлятися по-різному: від агресії до самозвинувачення, що також пов'язано з віковими особливостями підлітків.

Дослідження особливостей міжособистісних конфліктів, а саме, конфліктів між батьками та підлітками, показали їх деструктивний вплив у міжособистісній взаємодії. Але разом з тим не викликає сумнівів досить помітна роль міжособистісного конфлікту як конструктивного соціально-психологічного явища, власне як фактора соціалізації особистості на різних вікових етапах її формування та розвитку.

Типи міжособистісних конфліктів у підлітковому віці за характером протистоянь мають різноманітні функціональні наслідки для учасників конфлікту. Першою формою конфлікту є конфлікт думок, що вирішується конструктивним шляхом і може розглядатися як адекватний засіб формування активної позиції особистості. Регулювання конфліктів у випадку зіткнення інтересів сторін залежить від домінантних у підлітків способів їх відстоювання. Співпадання індивідуальних стратегій поведінки у конфлікті створює умови для вирішення проблем конструктивним шляхом [3, 50; 6, 54].

Руйнівні психологічні наслідки для розвитку особистості у підлітковому віці має наступна форма конфліктів. Це конфлікти цінностей, для яких характерною є несумісність стратегій конфліктної поведінки. Конфлікт зовнішньої поведінки виступає характеристикою стилю взаємодії, прийнятого у групі підлітків, і не пов'язаний із порушенням їх міжособистісних відносин. Оптимальним для зниження конфронтацій виступає домінування середовища учасників конфлікту орієнтації на взаємодію, кооперацію, в результаті чого ймовірність конструктивного вирішення підвищується. Про наявність такої установки свідчить ефективна комунікація. Висувається більше ідей; кожен учасник (і батьки, і діти) уважний та справедливий по відношенню до іншого; спостерігається менше труднощів у спілкуванні та взаєморозумінні; відмічається дружелюбність, взаємодопомога, зниження ворожості у відносинах [5, 38]. Важливо, щоб конфлікт розглядався як загальна проблема, яку можливо вирішити лише спільними зусиллями. Але практика невтручання до конфлікту може спонукати закріпленню в індивідуальному досвіді підлітка соціально-неприйнятних способів самовираження; розвитку та стабілізації стереотипів конфліктної поведінки у конфліктних ситуаціях [4, 167].

Установка на придушення та згладжування будь-яких конфліктів також являється неефективною у підлітковому віці, оскільки залишає учня можливості здобуття власного досвіду, в тому випадку й позитивного відстоювання своєї точки зору, свого «Я», ствердження своїх цінностей, своєї життєвої позиції.

На підставі проведеного дослідження можемо зробити такі висновки. З отриманих результатів, що показали особливості відносин між батьками та підлітками, видно: діти є цілком сформованими особистостями, достатньо пристосованими до соціального середовища, у якому вони знаходяться. Учні даної вікової категорії прагнуть до всього нового: встановлення нових відносин, нових соціальних ролей. Нові й старі міжособистісні відносини стають полем зіткнення та з'ясування інтересів, проблем, ареною самоствердження саме тоді, коли погляди поколінь розходяться, тоді, коли

батьки відмовляються визнати та підтримати нову соціальну позицію своєї вже дорослої дитини, що само собою призводить до конфлікту. Конфлікт має загострене протиріччя, яке психологічно й є джерелом конфлікту. Таким чином, джерела конфліктів є протиріччя, а вони виникають там, де є розбіжності: у знаннях, уміннях, навичках, особистісних якостях; оцінках та самооцінках; очікуваннях та позиціях; розумінні та інтерпретації інформації; поглядах та переконаннях; мотивах та потребах.

Список використаних джерел:

1. Апішева А. Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Випуск 2. С. 117–125.
2. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: теорія, діагностика і психокорекція. Навчальний посібник. Київ: Каравела, 2016. 256 с.
3. Кідалова М. М. Факторна структура емоційних бар'єрів спілкування підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №10. С. 49–55.
4. Коць М. П., Мудрак І. С. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків. *Соціальна психологія*. 2007. № 1. С. 162–169.
5. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 272 с.
6. Яновська Т. А. Порівняльний аналіз особливостей конфліктної поведінки молодших та старших підлітків. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2020. № 1 (77). С. 53–56.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЛУБИННОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХИКИ

Яценко Т. С.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

«...Каждый отдельный человек – целый мир,
рождающийся и умирающий вместе с ним,
под каждым надгробным камнем – история целого мира»

Генрих Гейне

Глубинному познанию психики посвящены многочисленные работы аналитического направления, ориентированные на личностный рост человека как предпосылки его профессионального становления [4; 5; 6; 12; 18]. Научно-практический базис глубинного познания сохраняет близость к ортодоксальному психоанализу, тем более, что, как утверждал З. Фрейд, «у невротика я не обнаружил ничего такого, чего бы не было у психически здорового человека».

Проблема откорректированности человека особенно четко была поставлена в гуманистическом направлении, определившем перспективы его социальной самореализации путем актуализации собственного личностного потенциала [9; 13]. Наши исследования первоначально были сосредоточены на проблеме оптимизации общения учителя с учащимися [19]. Разработка метода активного социально-психологического познания (далее АСПП) взаимосвязана с уточнением универсально-динамических тенденций психики субъекта, что способствовало расширению границ практической релевантности указанного метода (независимо от контингента участников). Деструкции психики создают барьеры на пути самореализации в любой профессии, но особенно в тех отраслях, которые построены на взаимной перцепции в системе: «человек ↔ человек». Психокоррекция необходима практикующему психологу, профессионально-практическая реализация которого касается непосредственного взаимодействия с другим человеком.

Оригинальность наших научно-практических поисков состоит в том, что мы на протяжении сорока лет не только ведем групповую психокоррекцию, но и неустанно совершенствуем ее в целях оптимизации инструментария благодаря научным обобщениям процесса психокоррекции. При этом решается двойная задача: (а) практическая целесообразность, а значит – результативность метода; (б) метод открывает перспективы релевантности научных исследований психики в ее целостности. Если коснуться формальных показателей, то результаты АСПП обобщены в 42 кандидатских и 3 докторских диссертациях, включая докторскую

диссертацию автора данной работы [19]. Метод АСПП санкционирован Минюстом для внедрения в процесс подготовки психологов, благодаря разработке «Отраслевого стандарта высшего образования...» [2]. Использование аудио- и видеосредств позволяет накапливать эмпирические данные и научно их обобщать, пользуясь **стенографическим материалом**.

Во время прохождения автором статьи в восьмидесятых годах стажировок (тренинг интерперсональный (Варшава); групповая психотерапия (Гданск, Ленинград); социотренинг (Москва); авторитарная психотерапия (Вильнюс, Новосибирск) и др.) было обнаружено, что «ведущий группу» имеет большую и часто необоснованную свободу воздействия на человека. Общий фон свидетельствовал о приоритете «техник» над ориентированностью ведущего на понимание психики, что обеспечило бы индивидуализированность приемов работы с каждым человеком. Это катализировало наш исследовательский интерес к психике человека, зависящей энергетически-мотивационно от архаического наследия.

В профессиональном становлении метода АСПП оказали помощь прогуманистические принципы группового взаимодействия, снимающие оковы, сотканые из паутины многочисленных социальных ограничений путем канонизации категорий: «хорошо – плохо», «правильно – неправильно» и др. В социуме подобная аксиоматичность циркуляров, регулирующих поведение, необходима, но не в АСПП, основаном на специфичных принципах группового взаимодействия. Принципы организации глубинного познания снимают привычную стандартизованность форм поведения, что открывает перспективы внутренних санкций на спонтанность и произвольность поведения участвующих в АСПП. Такой прогуманистический подход позволяет человеку преодолеть зависимость от «техник» работы и сориентироваться на познание глубинных детерминант «непредсказуемости» спонтанного поведения в системе «человек ↔ человек» («лицом к лицу», «глаза в глаза», «мы оба плывем в одной лодке» и т. п.). Целесообразность действенности такого организационного начала АСПП проявилась в обнаружении наличия подчиненности психики какому-то внутреннему непреложному закону детерминирования, который заслуживает на познание в процессе группового функционирования каждого участника. Поэтому вопрос И. Канта: «Возможно ли познание?» пришлось перефразировать – **«Как же обеспечить возможность адекватного познания психики?»** в ее целостности («сознание / бессознательное»), чтобы сохранить релевантность приемов «вскрытия» глубинных истоков личностных проблем субъекта (внутреннее стабилизированное противоречие).

Групповая практика АСПП позволила нам спиралеобразно проводить теоретические обобщения и практические нововведения: «от практики ↔ к теории» (и наоборот). В данной работе мы намерены представить результаты авторской психодинамической позиции в области глубинного познания психики реализуемого в группе АСПП [11].

Таким образом, организационное начало коррекционных групп связано с переходом на уровень общения, в котором отсутствуют привычные требования к формам поведения. Участники АСПП учатся самопринятию и принятию другого человека таким, каким он есть, свободе рефлексии эмоциональных состояний вне критики и др. Все это обуславливает актуализацию поисково-исследовательского внимания к собственным эмоциональным реакциям на поведение других людей (как и на самого себя). Пробуждаются рефлексивные резервы мотивации самопознания, связанные с влиянием пралогического наследия (подробнее об этом далее). Таким образом, весь блок прогуманистических принципов (которые вводятся практически в любой тренинговой группе) **в АСПП превращается в предпосылку спонтанности поведения, как и самовосприятия в рефлексивном пространстве души, что ослабляет периферийные защиты.**

Управление диагностико-коррекционными процессами в АСПП отсутствует лишь в формализованно-академическом его понимании. Диагностические и коррекционные процессы неотделимы друг от друга и незаметны для участников группового взаимодействия. Управление в глубинном познании, наряду с его ненаблюдаемостью, должно быть четким как с точки зрения научной обоснованности, так и практической целесообразности (результативности).

Сказанное выше предполагает как личностную откорректированность ведущего группу, так и его профессионально-методологическую грамотность. Индикатором последней является умение организовывать групповую работу так, чтобы она согласовывалась с требованиями закона *«положительной дезинтеграции психики субъекта и вторичной ее интеграции на более высоком уровне психического развития»* [1; 19]. В осуществлении «положительной дезинтеграции» важную роль играет не только ослабление активности защитно-автоматизированных блоков психики, но и методическое обеспечение порционности и многоуровневости процессуальной диагностики в неразрывном единстве с коррекцией, что и обуславливает интеграцию психики на более высоком уровне ее развития. Успех глубинной психокоррекции предполагает как личностную откорректированность ведущего группу, так и владение им теоретико-методологическими основами понимания оптимальной динамики изменений психики [23].

Важно учитывать структурно-динамические аспекты психики, чему способствует разработанная нами «Модель внутренней динамики психики» (далее «Модель») (рис. 1).

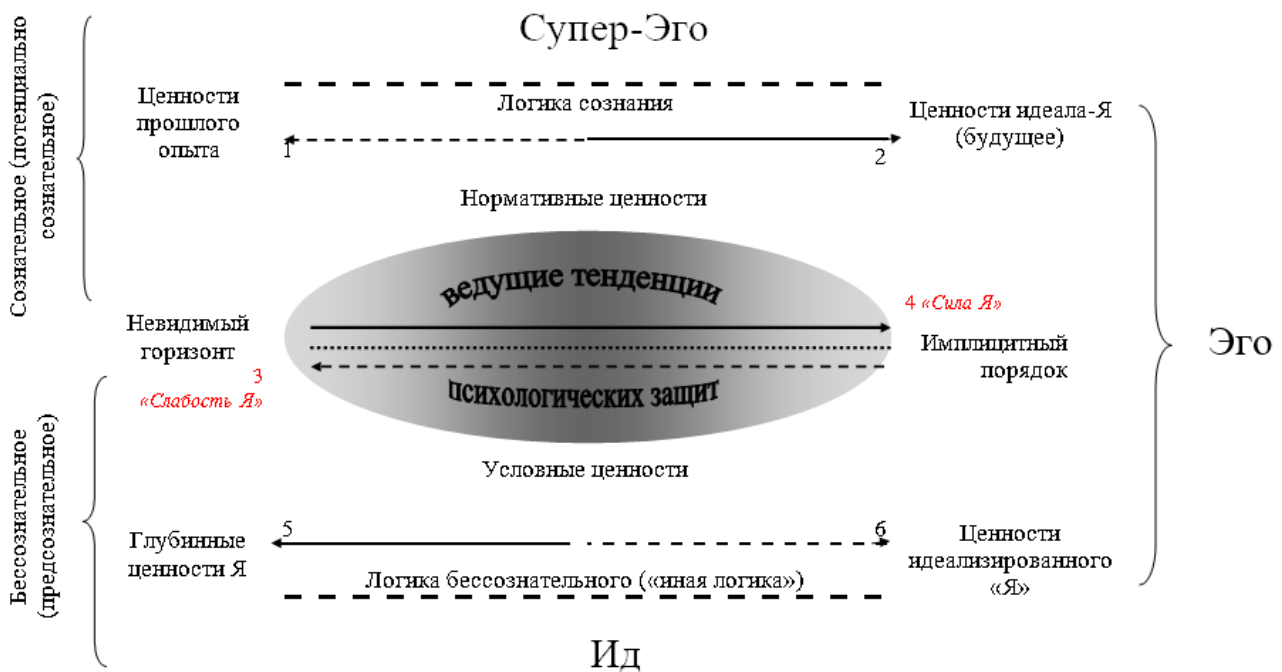


Рис. 1. Модель внутренней динамики психики

«Модель» обеспечивает понимание ориентиров в векторных аспектах динамики психики; осведомляет об энергетической заданности активности психики; презентует «структуру психики»; тенденции активности субъекта, находящиеся в энергетическом противостоянии, на что указывают стрелки 2 и 5 (разнонаправленность энергии). С одной стороны – стремление к социальным успехам «идеала – Я» (стрелка 2), а с другой – к завершению нереализованных в детстве ценностей (стрелка 5).

Научно-исследовательская и практическая результативность ведения профессионалом процесса глубинного познания зависит от понимания функциональных подсистем психики в их энергетической разнонаправленности [1; 23]. Психологическая защита является центральным звеном понимания психики, охватывающее как сознательную, так и бессознательную ее сферы («Модель», см. эллипс). Большую помощь в оптимизации процесса ведения практики АСПП оказало наше открытие двух форм защиты: **базальная** (горизонталь) и **ситуативная** (вертикаль). **Акт непроизвольной активности психики субъекта находится на пересечении «вертикали» и «горизонталей».** Именно эта точка пересечения поддается влиянию как со стороны сознания, так и бессознательного: базальная защита ассимилирует архаический потенциал энергии, а периферийная – актуальные проблемы адаптивности субъекта к ситуации «здесь и сейчас». Многолетний опыт глубинного познания позволяет приблизиться к адекватному пониманию той формы психологической защиты (базальной), которая зависит не только от сиюминутных детерминант, но и от внеопытных, архаических образований. Поэтому практикующий психолог должен учитывать следующее:

а) особенности функционального сосуществования двух разновидностей психологических защит человека – **периферийной / базальной;**

б) ведущим мотивом защиты является тенденция – «к силе» (ее индивидуализация зависит от сопричастности событий, которые взаимозависимы от «условных» и «глубинных» ценностей);

в) каждый акт спонтанности поведения закономерно обусловлен соотносительностью энергетической динамики периферийной и базальной форм защиты (см. [1; 3; 17]).

Наши методологические открытия благотворно сказывались на оптимизации АСПП, в частности, на инструментарии глубинного познания психики, который является как статичным, так и динамичным, способным отражать как универсально общие законы психики, так и индивидуальную их неповторимость у каждого человека. Особую значимость приобретает умение ведущего АСПП **прочитывать смыслы поведения** респондента, что предопределяет диагностическую точность поставленных ему вопросов. Смыслы связаны с системной упорядоченностью психики. Последнее обусловило разработку методики **«комплекса тематических психорисунков»** [21; 22].

Следующим катализирующим моментом, способствующим научной обоснованности инструментально-методических аспектов АСПП, было открытие нами **«имплицитного порядка»**, который соотносим с невидимым горизонтом, объединяющим взаимовлияние сфер сознания и бессознательного. Последнее обусловило введение приема **ранжирования респондентом подобранных им репродукций художественных полотен (психорисунков) в порядке их эмотивной значимости** [25]. Это стало возможным еще и потому, что многолетняя практика убедила нас в том, что **«психика знает все, не знает только «Я» (сознание)»**, поэтому в диалоге (П ↔ Р) происходит «оживление» презентанта, благодаря эмотивному его наполнению.

Открытие нами архаически-смысловой нагрузки визуализированных средств побудило нас к введению приема выполнения тематических психорисунков Тату: **«Тату вины» и «Собственное тату»**. Психолог предлагает подобрать к каждому из этих Тату – репродукции художественных полотен. Когда репродукции подбираются к выполненному рисунку (а не к «Я») – это ослабляет периферийные формы защит и способствует самопознанию.

Изучение проблемы архаического наследия психики [27] позволило уточнить и научно обосновать архаическую заданность мотивации спонтанного поведения. Учитывая, что язык бессознательного является архетипическим, то подбор опредмеченных средств самопрезентации участников АСПП должен отвечать требованиям семантической нейтральности, т. е. **индифферентности** (отсутствие личного интереса): камни, лепка, игрушки, психорисунки или же репродукции художественных полотен и др. Выбор количества средств самопрезентации не ограничен: человек сам может проявлять творческую инициативу (к примеру, приносить рисунки на придуманную им тему). Нас приятно удивила инициатива участников АСПП в подборе репродукций

художественных полотен к каждому из собственных тематических психорисунков («комплекса»), что презентовано в эмпирической части статьи.

Разработка методологии проблемы оптимизации глубинного познания психики позволила понять, что категория «целостность психики» более сложная, чем кажется на первый взгляд. Это обусловлено **функциональной асимметрией сфер сознания и бессознательного**.

Но, очевидно, нам бы вообще не пришлось говорить о целостности, если бы в структуре психики не было объединяющей составляющей – **«имплицитный порядок»**. Эта категория введена нами в научный обиход уже более десятилетия [25; 28]. Именно владение будущим психологом методологией психодинамического строения психики открывает «врата Рая» в подлинный профессионализм в практической области глубинно-коррекционного процесса.

Диалог оказывается не просто главным помощником, но и единственным интегратором двух сфер психики: «вербальной» (сознание) и «невербальной» (бессознательное). Имплицитный порядок имеет архаическую заданность наличием **подчиненности закону Сопричастия**. Его [порядок] нельзя непосредственно увидеть, отдельно исследовать, но можно им воспользоваться благодаря способностям «руки» человека.

Имплицитный порядок объединяет две сферы психики, что отражается точками (видимое / невидимое). Потому, что именно он [порядок] дает ответ на вопрос: «Где же целостность психики»? Ведь сферы психики «сознание / бессознательное» не только функционально автономны, но и асимметричны! Традиционно познание психики ориентировано на одну сферу – сознание. Были попытки проникнуть в бессознательное «проективными методами», но психика в ее функциональной целостности так и оставалась за кадром исследовательских открытий. Целостный поход к познанию присутствовал у З. Фрейда, но ограничился областью психотерапии невротиков.

Проблема познания психики в ее целостности обусловила введение нами в научный обиход **«принципа дополненности»** (учитывает неотъемлемость сфер сознания и бессознательного и др.) (см. [23; 25]). Имплицитный порядок синтезирует энергетически-функциональный императив взаимовлияния обеих сфер психики (сознание / бессознательное) в интегративном единстве с латентно-архаической природой, особо выражающейся в пралогическом мышлении (см. [6; 25]). Главное, что он [порядок], не будучи представлен сознанию, легко обнаруживается в произвольной активности субъекта, в действии: каждый участник АСПП без каких-либо трудностей визуализирует собственную психику (психорисунки и репродукции) и **определяет порядок их рассмотрения**, не имея на то, хотя бы каких-либо объяснений. Нас поражает тот факт, что человек априори латентно «знает» динамику *оптимального анализа* визуализированного материала для познания его личностной проблемы. Эмпирический фактаж позволяет предположить, что речь идет, в этом случае, о действенности **закона сопричастия**, который определил Леви-Брюль. На вопрос: «Почему такое расположение визуализированного

материала» – ответ: «Так поставила рука» (Леви-Брюль подобное квалифицирует как «слепой навык» [6]).

Приближение к выявлению смысловых параметров психики предполагает подключение вербальных средств, что и осуществляется в АСПП в диалогическом взаимодействии «Психолог ↔ Респондент» (далее «П ↔ Р»).

Диалого-аналитическое познание убеждает, что латентность (скрытость, невидимость) существует лишь на описательном уровне, но не на динамическом, который энергетически задает мотивацию активности и открывает перспективы результативности «глубинного познания».

Латентная активность бессознательного позволила З. Фрейду успешно познавать психику невротика путем анализа, казалось бы, второстепенных вещей в жизнедеятельности человека (описки, оговорки, сновидения и др.) [15]. Проведя исследовательское сравнение нам удалось доказать семантическую общность символики сновидений и рисунков [20].

АСПП является когнитивной системой, требующей поддерживать эмотивные нагрузки в оптимуме. Человек, проходя АСПП, – должен сохранять трезвомыслие для реконструирования конструкторов, порожденных защитой и находящихся за пределами осознания их подлинной сущности из-за искажений социально-перцептивной информации. Важно учитывать и то, что многие эмоциональные нагрузки заданы архаически, и если это не изучать и не принимать во внимание, трудно оказать человеку глубинно-коррекционную помощь. Архаическое наследие – это не только комплекс Эдипа, это и его следствия: вина, жертвоприношение и др., что каким-то образом синтезируются с пралогическим мышлением в его отличиях от логического мышления современного человека. Нитью Ариадны в АСПП является использование опредмеченных (а значит, отвечающих законам природы) средств, которые соответствуют законам существования твердого мира. Именно в этом моменте кроются реальные и, главное, объективные истоки глубинного познания, поскольку все *отступления психики от реальности* (что иллюстрирует рисунок) как раз содержат, латентно, сущностную информацию (подобно «фрейдовским» опискам, оговоркам). Если последние несли информацию благодаря их толкованию З. Фрейдом, то в рамках АСПП это происходит в процессе диалога, с последующими интерпретационными обобщениями. В любом случае имеет место апеллирование к рацию, т. е. к логическому мышлению.

Поэтому использование визуализированных (овеществленных) средств стало *неотъемлемой составляющей глубинного познания* в рамках психодинамической парадигмы. И не потому, что нет других путей (они апробированы за сорок лет исследований сполна). Нами целенаправленно выбраны пути оптимизации процесса глубинного познания.

Глубинное познание в системе АСПП на сегодня неотъемлемо от использования репродукций художественных полотен [26], что особенно результативно в сочетании с тематическими психорисунками. Художественная виртуозность авторов классических произведений релевантна в

изобразительных тонкостях передачи драматизма души, что благодаря архаичности и универсальности символики эмотивно побуждает к активности других людей. Отклик чувств есть началом эмотивно-личностного «оживления» психорисунка или репродукции картины в ее индивидуализированности восприятия. Как правило, АСПП (в больших аудиториях) сопровождается экранизацией визуальной части работы психолога с респондентом. Мы убеждены, что сопричастность аудитории к индивидуализированной работе происходит благодаря пралогическим¹ аспектам логического мышления современного человека, которое не порождается рассуждениями, а является продуктом чутья, интуиции, «слепого навыка». «Пралогическое мышление, – пишет Леви-Брюль, – представляет особую структуру, функционирующую совместно со структурой логической мысли», и утверждает, что: «Ум первобытных не является иным, чем у нас» [16, с. 236].

Пралогическое мышление построено на **коллективных представлениях**, что универсализирует средства самопрезентации. Участники АСПП непроизвольно пользуются архаическим даром через актуализацию механизмов защиты – идентификации, проекции, интроекции, перенесения, замещения, катарсиса и др. Поэтому в диалогическом взаимодействии происходит эмотивное присвоение рисунка и его индивидуализация. «Оживление» рисунка(ов) начинается уже с акта его выбора, а далее этому способствует диалог в системе «П ↔ Р».

Если обратиться к хрестоматии по «Глубинной психологии...» [18], находим слова З. Фрейда: «Можно начать осознавать процессы мышления через возвращение к визуальным остаткам в психике, и для многих людей это более приемлемый метод... Мышление в образах... приближено к бессознательным процессам больше, чем мышление словами» [18, с. 154]. Таким образом, в группе АСПП человек приобретает возможность приблизиться к познанию своих подлинных неосознаваемых **детерминант поведения**, которые находясь **вне сознания, превосходят по энергетической силе рациональную регуляцию поведения**. Природная сущность психики с ее архаическим наследием позволяет в который раз утверждать: «психика человека знает все, не знает только «Я» (сознание)» [27, с. 18]. То, о чем идет речь, каждый сомневающийся может убедиться на представленном в конце статьи стенографическом материале.

Важно отметить, что истина **«неосознаваемого знания»** характерна также и для животных. Вот что подает энциклопедический словарь в разделе «Мышление»: «...животные способны к мыслительным актам..., но оперируют невербальными внутренними репрезентациями..., возникают также зачатки знаково-символического мышления..., в способности животных к ритуализации своего поведения» [14, с. 533]. У людей превалирует вербальная

¹ *Философско-энциклопедический словарь* подает название первобытного мышления как – *архаическое*, которое *Л. Леви-Брюль* назвал *пралогическим*, *первобытным* мышлением, а *Л. Леви-Стросс* – *мифологическим* [14, с. 535].

коммуникация **знаково-символического мышления**, но для ее формирования потребовались тысячелетия. Все это не прошло бесследно и для архаического мышления, которое «несет непоставимо больший объем скрытой когнитивной информации» [Там же].

Способность мыслить Аристотель относил к компетенции ума, **бессмертной «мыслящей части» души**. Выдвинутый им принцип ассоцианизма согласуется с пралогическим мышлением – «проассоциациями», т. е. априорной заданностью «психической» информации, которая объективируется и конкретизируется в АСПП в диалогическом взаимодействии «П ↔ Р». Важно не забывать, что успешность такой глубинной коррекции предполагает профессиональные возможности психолога прочитывать *смыслы* в ответах респондента, что и предопределяет силу воздействия его последующего вопроса. Р. Декарт считал, в частности, что сознание («душа») является сущностью, которую Бог соединил с материальным телом, а мышление – это свойство «разумной души» [14, с. 534].

Когнитивный подход к пониманию глубинного познания указывает на способность психики к двойному кодированию («вербум и образ») [14, с. 536]. Последнее подтверждается эффективностью диалогического анализа в системе «П ↔ Р», что доказывает существование **«двух систем кодирования, переработки и хранения когнитивной информации – образной и вербальной»** (выделено мной – Т. Я.). Когнитивные механизмы архаического мышления «опираются на сигналы органов чувств и порождают магию образа» [14, с. 536-537].

Сверхъестественные возможности восприятия образов рисунков участников АСПП со всей очевидностью формируются с детства. Рисунок расслабляет, снимает напряжение, а когнитивные аспекты самопознания реализуются на более психологически благоприятном фоне в соответствии с требованиями закона «положительной дезинтеграции психики...» с последующим рациональным их анализом. Сказанное выше подтверждает возможность **интеграции в диагностико-коррекционном процессе АСПП психологической и логической концепции мышления в динамике: «образ / слово»**.

Пространственно-образное мышление (к которому относится и пралогическое) оперирует прототипами, прообразами (архетипами), **проявляя безразличие к логическим противоречиям. Происходит это за счет уравнивания «возможного» с «невозможным», «земного» со «вселенским», «реального» со «сверхъестественным»**. При этом ведущая роль в функционировании пралогического мышления принадлежит **закону сопричастия** [6].

Архаическое мышление (пралогическое) использует невербальные и довербальные **средства передачи** значимой для человека информации (к примеру, «ребенок в утробе»). При этом **смысл** визуализируется и транслируется при помощи многочисленных символов, имеющих скрытую сопричастность друг с другом. Последнее характерно не только древним популяциям, но и развитым цивилизациям. Поэтому правомерно со всей

очевидностью говорить об эволюции архаического (пралогического) мышления. Архаические способности психики к визуализации сложнейших психологических нюансов переживаний субъекта **нам открыли новые горизонты доказательности и аргументированности диагностико-коррекционного процесса**. Таким образом нам удалось выйти на ведущие тенденции поведения, которые уведут человека от жизнеутверждающих позиций к импотированию психики, к самодепривации (см. эмпирическую часть статьи).

Наша практика глубинного познания доказывает релевантность метода АСПП, как и то, что практикующий психолог для своего профессионального осуществления не может обойти вниманием (т. е. не изучать) подлинную сущность феномена психического в когнитивном аспекте его проявления, что даровано человечеству высшим Рацио. Это способствует осмыслению будущим психологом базиса, хранящего ориентированность на сакральные образы архаизмов, обладающих эмотивным потенциалом.

Поэтому глубинное познание не может находиться в фарватере академического взгляда на природу психики, в котором явно не учитывается функциональная асимметрия двух сфер (сознание / бессознательное), как и мотивационно-энергетический потенциал архаического наследия человечества.

Чтобы профессионально подойти к глубинному познанию психики, мы должны сосредоточиться на понимании функционирования бессознательной сферы, к которой относится и пралогическое мышление, латентно влияющее на психику.

Представим основные характеристики пралогического мышления, важные для его понимания:

- подчиненность закону сопричастности;
- активность предассоциаций, превосходящие рамки опыта субъекта;
- безразличие (нейтральность) к противоречиям;
- констатация ведущей роли интуиции, а не формализованных понятий;
- неотъемлемость эмоциональности в восприятиях;
- склонность к восприятию сверхъестественного как реальности;
- неосознаваемость естественных причин (их латентность) при умении брать их во внимание в практической деятельности;
- понимание того, что видимый и невидимый мир неразделимы, с приоритетом силы сверхъестественного;
- подчиненность тайным, невидимым силам, что зачастую не согласуется с намерениями и конкретным желанием;
- интерес к причинам происходящего при доминировании соотнесенности их со сверхъестественным;
- влияние на возникновение **предассоциаций** коллективных архаических представлений;
- исключение случайности из происходящего;

- уяснение того, что причинная связь в пралогическом мышлении всегда касается **двусмежных плоскостей**;

- первобытное мышление игнорирует причинные связи, чем нивелирует противоречия;

- констатирована склонность пралогического мышления к игнорированию логического фактажа ситуации, подмена его эмотивными самоощущениями, что предполагает их зависимость как от «видимого» (осязаемого), так и «невидимого»;

- пралогическое приближено к мистическому, хотя это не мешает его логичности («иная логика») в противовес логике сознания;

- пралогическое мышление нейтрально к логике противоречий (их не замечает), при этом оно не противоречит логике природы;

- ведущее отличие пралогического мышления от логического – асимметрия «иной логики» с «логикой сознания»;

- пралогическое мышление **игнорирует противоречия**, тем не менее подчинено логической упорядоченности, хотя и «по-иному»: двойственность восприятия реальностей мира, уравнивание сверхъестественного и естественного и др.;

- для пралогического мышления **нет чисто физического факта**, оно **всегда анимизировано** (одухотворено, психологизировано), сопричастно с невидимым духовным, что обуславливает **эмотивное его наполнение**, явно не представленное сознанию человека. Последнее энергетически действенно, что и сказывается на динамике глубинного познания.

Исходя из представленного выше, **практикующий психолог должен учитывать** (в приемах своей работы) **функциональные особенности архаического наследия человечества, сопряженного с пралогическим мышлением.**

Логическое мышление борется с пралогическим в его сверхъестественных отступлениях от реальности, с его нейтральностью к противоречиям, путем **рационализации**. Так образуется порочный круг: отступлениям от реальности в пралогическом мышлении противостоят отступления от реальности в логическом мышлении, только первые заданы архаически, а вторые – ситуативной защитой, обслуживающей интересы «идеализированного Я».

Может возникнуть недоумение: «Разве это может быть с логическим мышлением, которое старается сивелировать любую пристрастность и опирается на концептуально-аксиоматические постулаты истины?». Да, это верно в отношении логического мышления. Но если бы оно не давало сбоя в повседневной жизни, то не было бы сказки о «Голом короле», которого без одежды «увидел» лишь ребенок, еще не отягощенный защитными искажениями. В этом – суть порочного круга, который задан в такой разновидности мышления, как социально-перцептивное (или рефлексивное). Естественно, оно отличается от «логико-академического» мышления. Но

последнее совершенно бессильно в оказании практической помощи человеку в решении его злободневных, личностных проблем, которые неизменно заданы определенными иллюзиями, порождаемых защитами касательно достоинств собственного Я. Вот почему так важен метод, который смог бы разомкнуть порочный круг, и помочь пробуждению трезвомыслия в саморефлексивных аспектах жизни. Прохождение субъектом группы АСПП помогает приближению к подлинной реалистичности самовосприятия.

Сказанное выше оттеняет важность дифференцирования логического мышления (как общей категории-презентанта современного человека) и рефлексивного (социально-перцептивное) мышления, касающегося сферы общения, самоотражения и восприятия другого человека. Первое (логическое) ориентировано на логос, т. е. опирается на понятия, концепты «так или так». Рефлексивное же мышление – на самоанализ, интуицию, вероятностное прогнозирование, в котором присутствует и «то» и «то»! При этом важны энергетические приоритеты.

Сократ считал «рефлексию важнейшим средством самопознания человека и основой его духовного самосовершенствования... **Благодаря рефлексии мы должны устранять человеческие предрассудки и заблуждения, только тогда оказывается возможным духовный прогресс человечества**» (выделено мной – Т. Я.) [11, с. 729].

Когнитивная наука (от лат. *cognito* – познание) [11, с. 380], в ней существует два относительно-автономных когнитивных типов мышления: **знаково-символическое** (логико-вербальное) и **простраственно-образное**. Главные их отличия – в **стратегиях переработки информации**. **Простраственно-образное** мышление (к которому причастно и пралогическое мышление) характеризуется **холистической** стратегией обработки данных, минуя дифференциацию. **Знаково-символическое** или логико-вербальное (академическое) мышление характеризуется аналитической стратегией, позволяющей отобрать необходимые для анализа параметры, образуя **однозначный контекст**. Как раз работа в группе АСПП подводит анализанда к этому однозначному контексту, на что и опирается весь диагностико-коррекционный контекст.

Даже краткий обзор когнитивных аспектов психики проясняет сущность природы психического и придает уверенность в его понимании. В глубинном познании задействованы обе системы (пралогическая и логическая). Их когнитивная нагрузка в групповой динамике отличается отодвинутостью времени: в начале процесса глубинного познания превалирует логическое мышление, но со временем открываются просторы для образной стратегии познания, способной выявлять смыслы, позволяющие психологу продуктивно строить диалогическое взаимодействие, что задает динамику расширения когнитивных параметров самоосознания. Накопление поведенческого материала (а особенно в части его интерпретации) убеждает субъекта в логической обоснованности наличия внутреннего противоречия (между желанным и реальным), что аргументировано визуализированным материалом.

Логическое мышление помогает респонденту осознать подлинную сущность противоречивости своей психики, объективируя вербальным и образно-символическим материалом. Благодаря анализу психологом вербально-невербального поведенческого фактажа человеку оказывается помощь в адекватном осознании собственной **личностной проблемы** (внутреннего стабилизированного противоречия), которая ему была невидима, и в этом сказывается влияние пралогического мышления. Личностная проблема человека выражается в **разнонаправленности просоциальных порывов к самореализации и глубинных инициатив активности**, невольно **противодействующей просоциальным целям**. Последнее импотирует психику, порождая чувство нереализованности, несостоятельности. Это и представляет «**личностную проблему**» (т. е. внутренне стабилизированное противоречие), **истоки которой субъекту неизвестны**. Поэтому их необходимо вскрыть, познать и научиться распознавать их проявления (в индивидуализированности для каждого участника АСПП) в реальной жизни, для внесения психокоррекционных изменений в поведение.

Обобщая материал статьи, представим сущность **диагностико-коррекционной результативности АСПП**: от латентного незнания → к осознанному знанию; от недифференцированных семантических реальностей психики → к индивидуально-конкретизированному расширению самоосознания; от диффузной тревоги и ощущения бессилия → к силе ума, в дифференцированном понимании собственной личностной проблемы; от академических знаний → к рефлексивным, конкретизированным психоанализом собственной рефлексии и др.

Важно **понимать динамику глубинного познания**, которому свойственны изменения: от многозначности → к однозначности; от невидимого → к видимому, узнаваемому; от непредпологаемого → к прогностически предсказуемому; от интуитивно-эмоционально ощущаемого → к логически осязаемому, осмысленному, порождающему гомеостазис.

Представляем фрагмент стенограммы глубинно-коррекционной работы (в группе АСПП) с респондентом К. (актриса, старше тридцати лет). К. выполнила задание: нарисовала комплекс тематических рисунков, в который включила тематические тату («Тату вины» и «Собственное тату»). К собственным психорисункам ей были подобраны репродукции художественных полотен. Все рисунки (в совокупности) К. ранжировала по их эмотивной значимости для нее¹.

СТЕНОГРАММА ПРОЦЕССА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПСИХОАНАЛИЗА

Респондент К. из двух нарисованных ею тату первым для анализа предлагает рис. 2 (Тату вины).

П.: Что более всего на этом рисунке выражает вину (рис. 2)?

¹ Психолог (Т. С.) в анализе мог видеть только один (верхний в стопке) рисунок. Следующий за ним предлагался самой К., что при точности диагностики производит впечатление на респондента, который удивлен собственной способностью априори предопределять последовательность анализа.

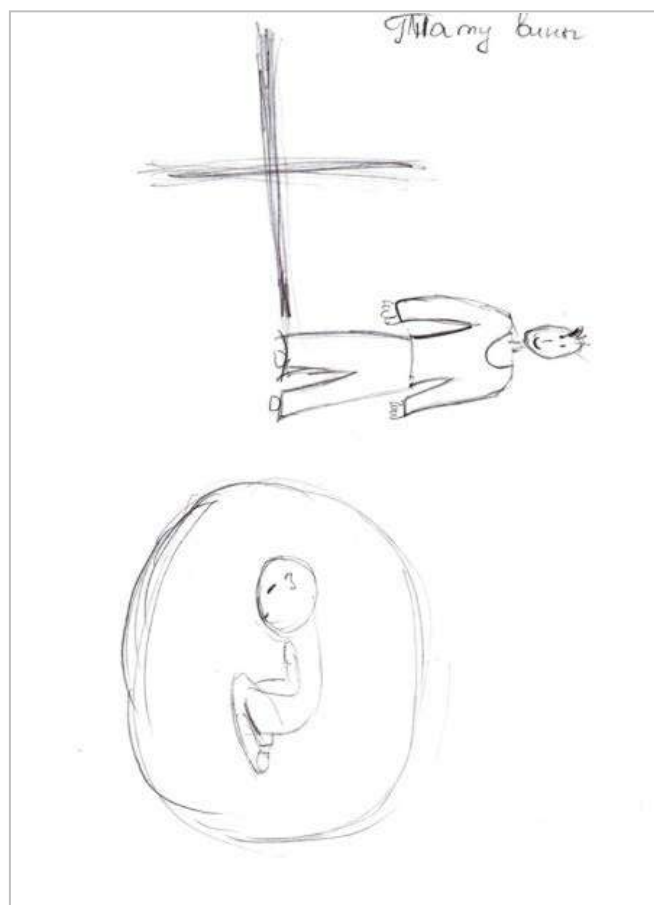


Рис. 2. Тату вины

К.: Моя вина связана со смертью отца: он умер, а я жива... Отец получил солнечный удар (на рыбалке), вследствие чего канул в воду. Это имело продолжение – была попытка мамы убить себя (а значит, и меня). Уже на группе я осознала, что из-за событий с отцом я могла потерять собственную жизнь: мать ведь была на девятом месяце беременности мною. Она надела петлю на шею и только благодаря брату это не случилось. Мной этот факт воспринимается так: **цена моей жизни – смерть отца** (это как-то парадоксально соединилось). Крест, который над ним, несу и я, **крест – это моя цена жизни**, висевшая на волоске.

П.: Но, здесь проблема уже в вашей психике – наблюдается действенность закона «вынуждение повторения». Невидимо для самой себя, а, главное, безосновательно, вы можете самонаказывать себя. Вы это замечали?

К.: Да, это точно, я наказываю себя за то, что я жива, иногда это приходило в голову, но вскользь, я не понимала жёсткости фиксации.

П.: Очевидно, вы можете себя эмотивно и несколько искусственно оживлять либо западать в такое «внутриутробное» состояние.

К.: Да, это так, но я не всегда успеваю прочитывать смысл своих действий, и в этом моя проблема. Даже отдаленно я не всегда понимаю, к чему эти мои эмоциональные порывы. Я на *рис. 3* (внизу) вижу лодку, в которой отец ловил рыбу, а теперь вознесен на небеса, он как-бы и на кресте, и как жертва.

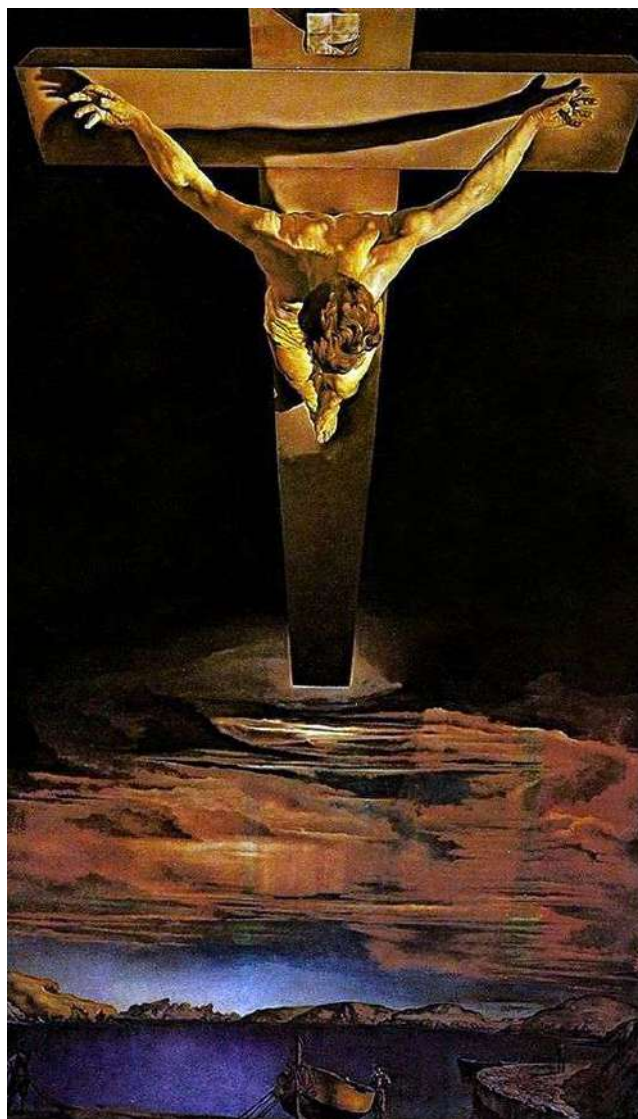


Рис. 3. С. Дали.
Христос Святого Иоанна Креста¹

П.: Доводили ли вы себя до подобного состояния, вследствие чего возникали подобные ощущения – быть «подвешенной» на кресте (рис. 3)?

К.: Да, так было: переутомление и внутреннее изнурение, разочарование, безнадежность. Таким образом, рис. 3 иллюстрирует и мое личное состояние.

П.: Вынуждение повторения.

К.: Меня фактически спас брат. Он зашел в ванную и помешал маминой попытке повеситься, а значит, спас меня, упредив драму. Он всегда ее останавливал в плохих намерениях. Например, когда мама начала пить, брат настойчиво просил ее бросить, поддерживал ее и это помогло!

П.: Мама чувствует благодарность от сына?

К.: Привязанность его к маме с годами крепнет, это – да.

П.: Она ближе к нему?

¹ Рисунок К. перевернула по сравнению с вчерашним днем психоаналитической работы, он уже в более «облегченной» позиции (не подвешен вниз головой).

К.: Да, он старше меня, мама участвует в жизни его семьи, знает все. Со мной же этого нет. Мама интересуется всем, что связано с ним, но не со мной. Мое личное тату – я в такой позе (рис. 4).



Рис. 4. Мое тату

П.: Вы как будто причастны к каким-то высшим силам. Поза демонстрирует сосредоточенность в духовном плане (благодаря медитации). Возможно, «улетаете ввысь»? Не думали ли вы, что по жизни вы больше всего заняты собой, чем теми, кто вокруг?

К.: Да, конечно, это так и есть. Вы все верно сказали, но я считала, что имею право (хотя у меня двое детей).

П.: Может, вам уделяли мало внимания, и вам пришлось быть такой самодостаточной, центрированной на себе?

К.: Да, после смерти отца, у матери осталось два ребенка (я и брат), она работала, поэтому я была больше с братом. Он был в душевном единстве с мамой, а я сам на сам. Репродукцию (рис. 5) я подобрала к моему тату (рис. 4): два профиля – мужчина-женщина, Инь-Ян. Это мой поиск гармонии и это то, что я ощущаю в самой себе. Все время что-то взвешиваю и поэтому неоправданно бываю статична, медлительна.



Рис. 5. Дж. Уолл
Весы

П.: Очевидно, только на картинке может быть, что нет перевеса – полное равновесие, а в жизни по-иному? Какая сторона норовит к приоритету? «Теплая» или же «холодная»? И что заставляет держать равновесие?

К.: Стабильно превалирует «холодная». Ищу опору среди людей, среди друзей и в семье, и сама тоже стремлюсь поддерживать «мажор». Как только осталась одна – то, как правило, перевес другой стороны – холод, отсутствие теплоты в моей душе. Мне нежелательно быть одной, трудно.

П.: Конкретизируйте эти две стороны рисунка.

К.: Начну с «холода» (*синяя часть*) здесь присутствует родовая память, архаическая причастность к маминой биографии, к семейной цепочке, которая находится в холодной части рисунка. На другой тарелке весов (*желтая часть*) – мое стремление к познанию жизни: это черта моей личности. Искра во мне есть, желание самореализоваться. **По профессии я актриса, на сцене, в театре я уповала играть трагизм, я экзальтировала, объективировав в театральной игре собственную разрушительную энергию, которая во мне периодически накапливается.** После семилетней профессиональной самореализации случилось так, что я не могла иметь детей. По неведомым мне причинам и в поисках решения этой проблемы ушла из театра.

П.: Наш метод АСПП направлен на то, чтобы научиться видеть, где же мы сами себе вредим, мешаем и тогда приобретаем когнитивную платформу для развития самосохранности. Важно выявить, где мы самоотверждаем и наказываем себя. У З. Фрейда есть фраза: «...Эдип присущ человеку уже с зародыша», мы, каждый несем эту вину за невидимое нам, но присущее чувственное притяжение к родителям. И у каждого эта «чувственность» разворачивается по-своему, у вас она нагружена смертью отца.

К.: Да, я согласна. Следующий мой рисунок – «Драматическое событие моей жизни»: внизу рисунка – лодка, отец (рис. 6). Лодка это одновременно и луна, и солнце. Я подобрала к рис. 6 репродукцию (рис. 7) «тонущий человек». Они едины по смыслу. Здесь же, над водой (рис. 7), есть другой человек, который бросает круг. В случае с моим отцом рядом не было никого (он был один), и никто ему не помог. В этом – «ощущение безысходности». Отца уже нет, но я его часто ощущаю – мы вместе и именно через безосновательную потребность помощи от другого человека. До нашего сеанса с вами, Т. С., я не видела, что сама довожу ситуацию до кризиса, до появления «потребности в спасательном круге», но не всегда же мне его бросают, и тогда – драма!



Рис. 6. Драматическое событие моей жизни



Рис. 7. Автор и название неизвестны
Название респондента: «тонущий человек»

П.: Если под водой – вы (рис. 7), то это, явно, намек на тенденцию «возврата в утробу», ведь вы были переносная – значит, требовалась помощь. С этим у вас, очевидно, связаны ощущения «быть» или «не быть»? А часто ли в роли «спасателя» выступает ваш муж?

К.: Очень часто, он ведь значительно старше и мудрее. Благодаря этому мы не только справляемся с отношениями, но и растим двоих детей, которые у меня как-то на втором плане, а на первом – драма. И самое интересное, что эта драма выпала на доречевой период. Тем не менее, все это во мне живет живых.

Следующий рис. 8. Он впечатляет меня тем, что лодка существует в воде, а на берегу она тленна по законам природы – распадается, рассыпается. У меня инсайт: пока я была в воде (т. е. в утробе), я была неразлучна с отцом, и не было проблем. Родилась – и все! На меня навалилась драма! Это очень синхронно моим переживаниям: Я подлинная где-то в невидимом людям мире, и это мне вредит. А общение (особенно конкуренция) в театре меня разрушила, поэтому я ушла из профессии, хотя она для меня была значима.

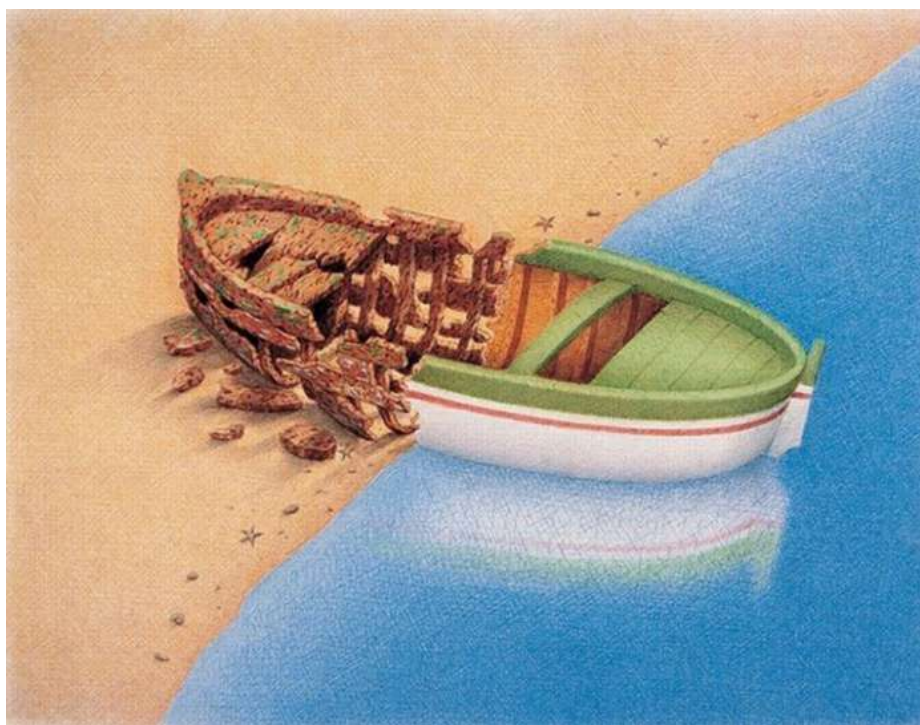


Рис. 8. Г. Д. Ексиоглу
Надежная природа

П.: Что порождает у вас тенденцию к саморазрушению?

К.: Я **изо всех сил строила карьеру актрисы**, но это обусловило лишь мое саморазрушение, я не вписывалась в человеческие интриги, так мне казалось.

П.: Таким образом, вы делаете акцент на том, что в вас самой живет драма с отцом, и что все сознательные деяния ваши (в прошлом, в настоящем и будущем) обязывают вас к самореализации, к высоким достижениям. Хотите, чтобы отцовское начало в лучшем виде в этой жизни утверждалось и было реализовано.

К.: Мама говорит, что папа очень желал ребенка, я была бы его единственным чадом (брат у мамы от другого мужчины).

П.: Значит, вы единственная, кто биологически может оживлять в этой жизни отца? Так и будет! Откорректируетесь, и откроются перспективы для самореализации, надо только убрать внутренние помехи.

К.: На *рисунке 10* изображен человек на воде, который для меня психологически не существует – вместо головы блик солнца. Утонувший отец, которого я не знала психологически, ведь не существует, но он есть и он оживает во мне, поэтому он не под водой. На такой вывод наводит меня этот *рис. 9*.



Рис. 9. Человек, который психологически не существует



Рис. 10. З. Задемак В дороге

П.: На *рисунке 8* изображена разрушенная лодка как символ недетородной утробы. Вроде вы с отцом оказались в одинаковой ситуации (угроза жизни). Ведь только случай спас вас, и психика это фиксировала, ибо утроба, в которой вы находились, могла быть пагубной для вас (если бы брат не снял петлю с шеи мамы).

К.: Да, я все усилия приложила, чтобы «быть»! Было у меня яркое «быть» в театре – я дошла до момента **полной профессиональной реализации**. Я Актриса! Общась со своими друзьями, которые являются психологами, я проследила динамику того, что это **яркое «быть»** прослеживалось, но резко оборвалось в профессиональной реализации, что для меня важно.

П.: Теперь вы понимаете, почему в группе обнаружилось, что вы просеиваете все через «взгляд Актрисы». Вы себе мешали (до какого-то момента) непосредственно получать необходимое для участия в АСПП.

К.: Ваш вопрос, который по логике вещей наприсился – «быть» или «не быть» – очень актуален. Было слишком много в моей профессиональной жизни «быть», а потом было *девять лет сплошного «небытия»*, абсолютно ничего, пустота, депрессия не востребованности. Я пропустила один день (вчера) на психокоррекции (так как у меня включились защиты), но мне помогла моя дочь, нарисовав этот рисунок (*рис. 11*). Солнышко равно сердечку, и мне это дало толчок – и я пришла! Поняла, что «солнышко» должно быть в жизни «сердечком»!



Рис. 11. Рисунок дочери (5 лет)

П.: Включаются защиты, которые парализует трезвомыслие и приглушают мотив изменений. Защиты всегда норовят кого-то обесценить, но это не в пользу поступательности углубленного личного самопознания.

К.: Да. Дочь нарисовала вместо солнца сердце и еще она сказала, что внутри у нее нет сердца, но есть лишь солнце, что она является подругой солнца. Мы с мужем дали ей имя Амира, что означает «Подруга солнца». Она дала мне силу осознать, насколько у меня большая защита моего «Я», которое мне мешает, и это побудило прийти в группу АСПП и продолжить занятия, чтобы освободить «сердечко» от ненужных «металлических оков».

П.: Здесь, на *рис. 12*, главное в изображении – ребенок внутри женщины?



Рис. 12. Прошлое, которое я не могу исправить

К.: Да, это верно, и это символ меня самой.

П.: А почему? Вы не хотели бы обременять маму своим рождением? Или вы неразлучны с ощущением еще нерожденной?

К.: Думаю, что последнее, да! Я ведь не родилась на девятом месяце, а родилась спустя сорок дней после смерти отца, то есть я очень переносенная и ее неоправданно обременяла. И даже когда начались схватки, я все равно не выходила, меня еле выдавила акушерка. Вот такая задержка у мамы была в утробе.

П.: Вы, очевидно, как-то критически относитесь к своему рассказу о рождении. Если соотнести рисунок с его темой, то вы же не хотели бы сидеть в утробе вечно? Будто бы вы сожалеете, что разлучились с утробой?

К.: Да, я когда рисовала это рисунок, то хотела подчеркнуть, что это не мной решалось, что это не мое было право решать: оставаться там или выйти. Ведь есть аспекты жизни, когда решают за нас! Прошлое, которое было дано свыше, поэтому надо радоваться этому! Подобно символу жизни, что *она тебе дарована кем-то!* Но, к сожалению, мы не умеем этому радоваться.

П.: Вы как будто нагроулили маму вдвойне: отец отсутствует, еще и ребенок появился.

К.: Да. Мама могла лишиться жизни, и я, находясь в ее лоне, не остановила ее, ведь она могла лишиться жизни и меня!? Вот как все взаимосвязано.

Далее рисунок на тему: «Что было до моего рождения» (рис. 13). Было солнце и луна, была гармония, Инь-Ян, планета Земля. Здесь есть все: и темная, и светлая стороны, как на рисунке 5 (солнце и луна).

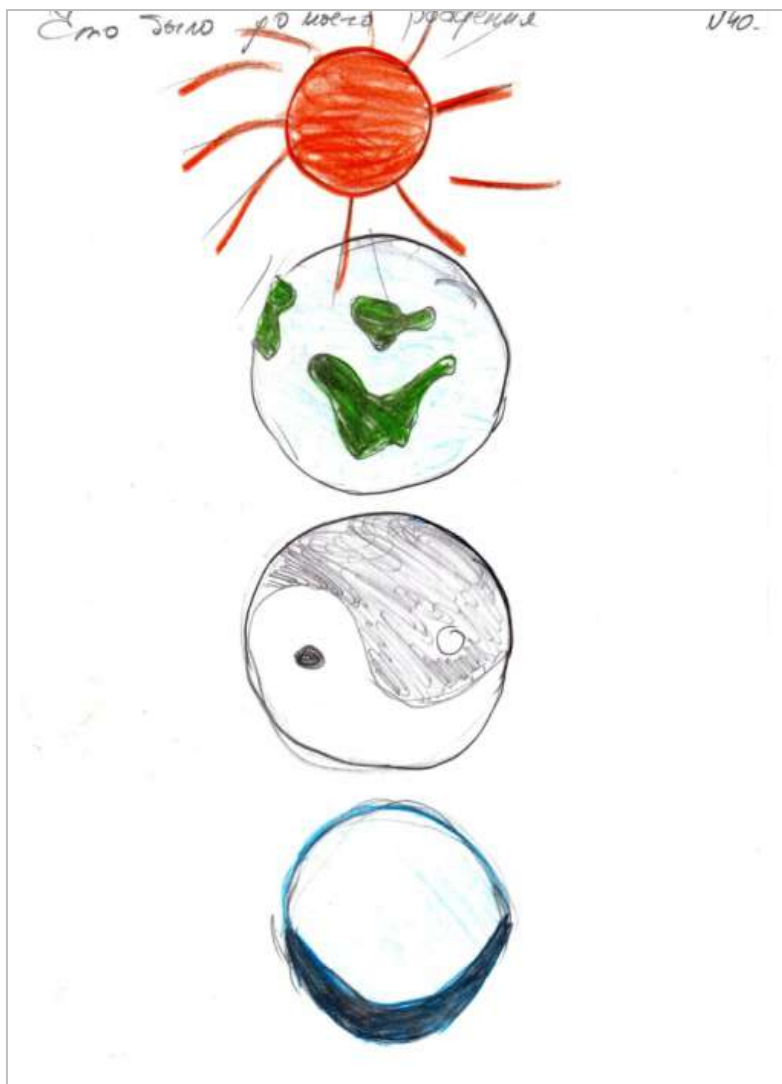


Рис. 13. Что было до моего рождения

П.: На этом рис. 13 мы можем видеть динамику отношений: переход от «солнца» к «луне»?

К.: Я и сейчас в личных отношениях чувствую «качели», начало как «за здоровье», а конец – «за упокой» и также переходы нескончаемые.

П.: Вы в профессиональной деятельности тоже чувствовали качели?

К.: Нет, там была реализация большая, высокая (стремление ввысь). Но крест моих возможностей лежит в драматизме ролей. Качели начались через чувство выгорания. Мне показалось, что среда взаимоотношений в коллективе нездоровая. Зависть – вот что катализировало мое выгорание. Закончила рассказ и ощутила аналогичную траекторию от солнца → к луне.

П.: Это обыденность – если успех, то и возможна зависть?

К.: Да. Когда я только пришла в театр, и руководитель взял именно меня, этот факт уже вызвал большое недовольство в труппе, ведь сразу попала в ранг потенциальных людей, по мнению руководителя. Соответственно, другим, которые с ним дольше уже работали, это не понравилось! При этом еще усугубила ситуацию моя позиция: я очень отстранялась от других, автономизировалась, даже изолировалась. Прямого конфликта на работе не было, никто в лицо ничего не говорил, но были холод... и пустота, игнорирование.

П.: Вы ощущали, что ваш карьерный рост поворачивается для вас «солнечным ударом»?

К.: Да. И сейчас я оказалась вне любого, хоть какого-либо профессионального процесса, осталась в рамках семьи, а это так нелегко. Но, даже в семье мы делаем сценки, спектакли, но этого мало.

П.: Вы были яркая, как солнце, активная, говорящая, это проявилось и в нашей группе: сила, энергетика, неразлучность со своей профессиональной увлеченностью. Защитная фраза была из уст: и «я одержима своей профессией».

К.: Да, это действительно так. Этот *рисунок 14* я подобрала к *рисунку 12*, «к прошлому, которое нельзя исправить». Он (рисунок) – свидетельство того, что мы были на равных с отцом в зоне риска: у него риск – утонуть, у меня – не родиться (и я – в воде, и – он). И сейчас мне пришло в голову, что я стремлюсь к самореализации, а задаю зачастую ситуацию, что мой потенциал лишь со мной, мне очень трудно быть адаптивной в обществе.



Рис. 14. Автор и название неизвестны

П.: Это песочные часы, но они могут быть с водой, и это символ утробы, и отец, и вы взаимосвязаны. По рисунку понятно: жизнь и омертвление идут рядом. Нужно быть очень бдительной, потому что такой риск может быть и в ваших дальнейших взаимоотношениях и даже в вашем супружестве.

К.: Я распознала этот паттерн, на который вы правильно обратили внимание. Встречаясь на выходных с подругами, я поймала себя и приостановила активность и задумалась, что нужно вести себя по-иному (а не верховодить). На *рисунке 15* изображена тема: «Мужчина, женщина и Я». Только нарисовав тематический рисунок, я увидела эту детскость взгляда на такую интимную сферу. Мне стало понятно, что я зависима от идеала семьи: качели, я – ребенок, маленькая девочка в зеленом платье, которое у меня было (отец, мама и я).



Рис. 15. Мужчина, женщина и Я

Я когда рисовала, то представляла, что мой родной отец, мать и я – это и есть удовольствие. Пониманию, как же мужу приходится терпеть мой инфантилизм. Следующая тема: «Человек, которого я отчуждаю». Я нарисовала своего брата поодаль от меня «я с мужем» (*рис. 16*).



Рис. 16. Человек, которого я отчуждаю



Рис. 17. Автор и название неизвестны

П.: Тема рисунка не требовала рядом мужа. Значит, вам нужна защита и вы в таких цветах изобразили мужа, как и отца на *рис. 16*. Брат вашу пару не принял?

К.: Да, это я с мужем и брат. Брат протестовал всегда против моего мужа – не принимал. Брат мне заменил в детстве отца, он делал все. Так было с моего студенчества, если я любила кого-то больше брата, то он сразу протестовал, ненавидел, мешал. Вот брат на *рис. 17*. Мы ведь с ним из одной утробы (хотя и разные отцы) – такие были отношения до моего замужества. Вот как отразилась общность утробы, а отцы разные: мы и неразлучны и противоположны (*рис. 18*). К тому же, он же спас меня, спасая мать. Мы недавно с ним разговаривали, и я ему заявила, что он мне был отцом, а не братом. Его это тронуло. Сказала ему, что он большой молодец, что сохранил свою семью и наши отношения. Он спросил, чего это я вдруг так заговорил с ним, ведь раньше этого он от меня не слышал. Я ему рассказала о нашей группе АСПП, которая мне помогла душевно потеплеть и оценить его вклад в мою жизнь.

П.: Хорошо, что сказали ему теплые слова!

К.: *Рис. 18* – это женский и мужской образы, это я так тянусь к нему, а он – ко мне! Но никогда не дотянемся: ведь у него своя жизнь, а у меня своя. И раньше тоже... Так, ведь мать любила только его... Мне это не просто понять.

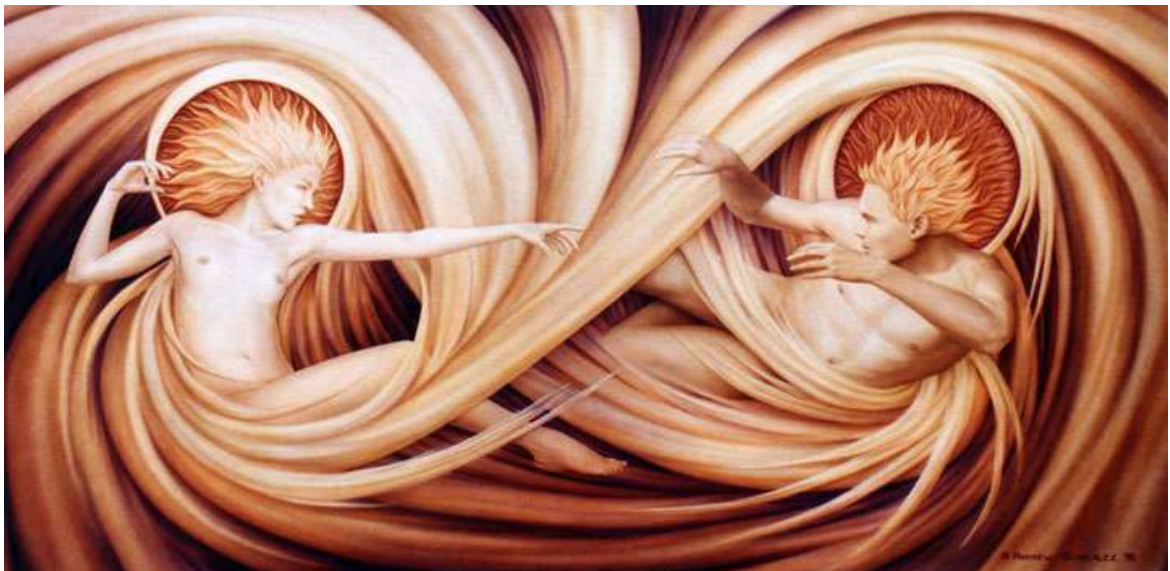


Рис. 18. *Е. Гонсалес*
Танец навсегда

П.: Просматривается эдипальная зависимость, ревность.

К.: Следующие рисунки: «Я иду навстречу беде» (рис. 19). И к нему я подобрала рис. 20.

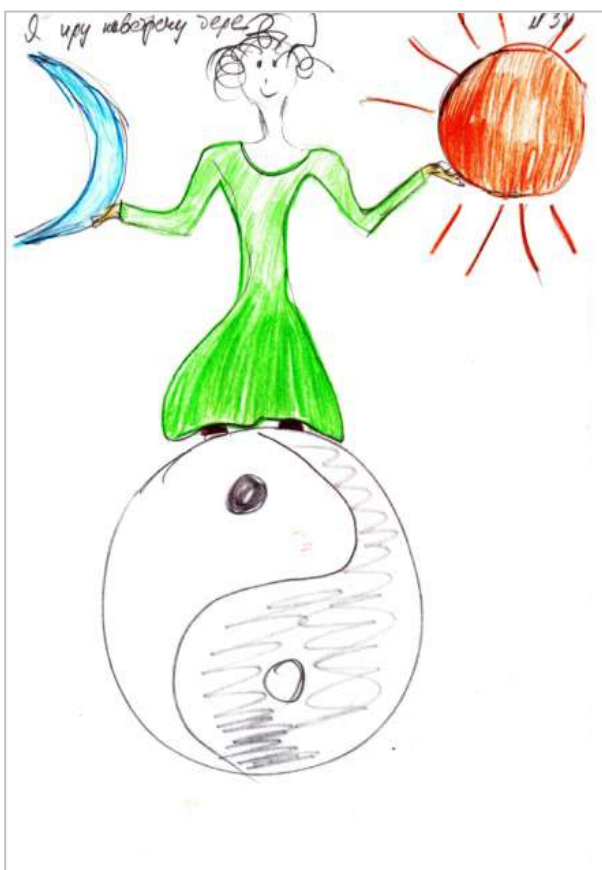


Рис. 19. Я иду навстречу беде

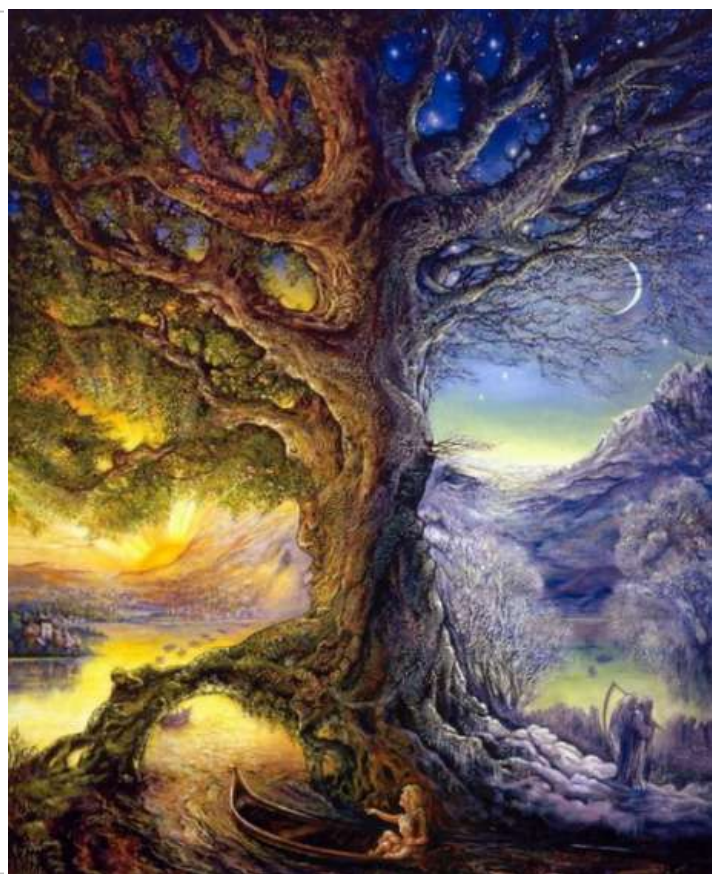


Рис. 20. *Дж. Уолл*
Дерево тысячелетий

П.: Очень интересный рисунок. Не совсем соответствует названию, потому что вы не можете идти. Вы стоите на Инь-Ян, как на пьедестале. Тогда в чем же беда?

К.: Беда во мне самой: Я пытаюсь уравновесить в себе две стороны: одна – холод, острота, амбициозность, а другая – неотъемлемая улыбка на лице, теплота. Самая большая трудность найти равновесие, подобно знаку, на котором я стою: светлое и темное. С этим можно сравнить и *рис. 13* (солнце – луна).

П.: Но если учесть тему *рис. 13* «До рождения», то получается что в самореализации вам каждый раз надо решать проблемы саморождения?

К.: Да, это так, потому что я стремилась засвидетельствовать солнце, а значит, со всем остальным в себе надо было совладать, а я его (т. е. остального) не видела, игнорировала.

П.: На *рис. 19* в ваших руках мы видим символы: «луна» и «солнце», подобно, как и на *рис. 5* (весы в руках). Это может говорить о неустойчивости вашего эмоционального настроения, состояния, что подтверждается *рисунком 20* (дерево половинчатое: холод и тепло). Тогда вы находитесь на линии балансирования двух противоположностей (Инь-Ян).

К.: Да, это верно из-за таких диаметральных во мне, я лишь линия между противоположностями. Тогда я носитель заданной статичности, которая меня так омертвляет: я как не я. Другими словами, я загадка для самой себя.

П.: Не уравниваются в принципе солнце и луна (*рис. 20*). Вы повседневно это чувствуете, расхождение чувств и Рацио, или же это редко бывает?

К.: Я думаю, что всегда, просто иногда это ярко выражено вовне, а иногда пассивно, но я это чувствую – это моя стабильная проблема.

П.: Муж вас больше знает какую?

К.: На *рисунке 20*, справа в синей части.

П.: Те, кто ближе к нам, те под вашу проблематику и попадают, как под холодный душ. Уход из жизни отца поставил такой минорный акцент на психике. Необходимо знать, что это тенденция к психологической смерти, когда человек «жив и не жив» одновременно.

К.: Да, ваши слова мне помогают осознать, что же со мной происходит. *Рис. 21* – это я в семье родителей. Я, двое детей, муж, мама с отчимом. Брата я не нарисовала, у нас с ним противостояние. А сзади меня изображена фигура покойного отца. По ощущениям, эта фигура всегда со мной.

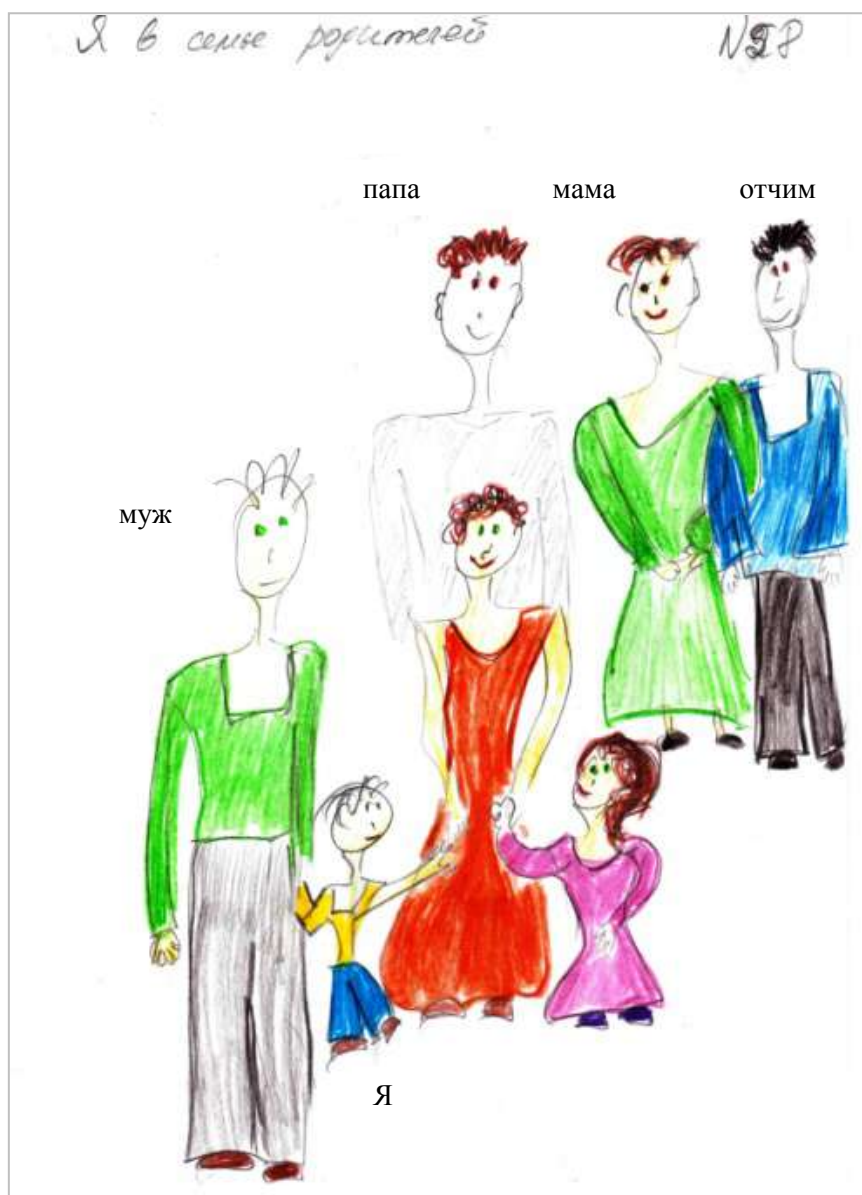


Рис. 21. Я в семье родителей

П.: Тогда такое присутствие отца объясняет, откуда неотъемлемость минора и холода в вас наряду с солнечностью. Вы показали, что несете эту проблему даже в моменты радости и семейного единения.

К.: **Мой муж и мать одного года рождения**, она была категорически против нашего брака, мол, я себе нашла «папика» и не принимала его.

П.: Муж ощущал, что ваши отношения не свободны от влияния пережитой вами травмы?

К.: Да, он [муж] говорил об этом, и это деструктировало наши отношения.

П.: На авансцене вы и муж. Факт присутствия отца за плечами. Не порождает ли это вашу внутреннюю обездоленность (рис. 21)?

К.: Не думала об этом. Следующий рисунок 22 – «Я среди мужчин». Это я, мой муж, сын, коллега по работе (слева).



Рис. 22. Я среди мужчин



Рис. 23. Дж. Уолл
Объятия природы
Название респондента: «Отец и я»

П.: Тема: «Я среди мужчин» не предполагала рисовать свою семью, а уж если так, то зачем тут коллега по работе и так рядом?

К.: Там сзади, я еще дедушку нарисовала, папу, отчима, брата и мужской род мужа. А коллега напоминает мне моего любимого отца.

П.: Мужчины по «кровному» родству – других как бы не существует. Мужчина ассоциируется с защитой? Акцент поставлен как раз на этом?

К.: Это (рис. 23) мое вечное стремление «к любви с родным отцом», хотела бы такой гармонии, которая, как мне кажется, была бы, если бы он не ушел из жизни.

П.: Такая позиция может задавать фон неудовлетворенности, порождать неоправданные огорчения во взаимоотношениях с мужем, которых могло бы и не быть. Ведь на него [на мужа] падает большая нагрузка, ведь он должен все время замещать отца? А зачем? Разве можно свою жизнь подчинять желанной иллюзии? Это **осложнит реальные отношения с отцом ваших двух детей?**

К.: Я сама не знаю, я невольник, пленник себя самой, и это приглушает свободу и радость в семейных отношениях, теперь я это ясно понимаю. Я как бы мужу не прощаю, что он – не такой, как отец! Хотя возраст идентичен с отцовским. Следующий рисунок 24 – «Человек, которого я уважаю». Это – мама.



Рис. 24. Человек, которого я уважаю

П.: Раз уважаете, значит за что-то?

К.: За ее силу к жизни. У мамы было насилие со стороны ее отца, и она в целях самозащиты его задушила. Маму посадили в тюрьму. Ее окружение ей не прощало и не верило, что было сексуальное посягание на нее – считали просто так задушила. Отсидев, мама стала алкогольно зависимой, из этой зависимости ей помог выйти мой брат.

П.: Теперь понятно, почему вы среди мужчин (рис. 22) ищите защиту.

К.: И пройдя все это, мама осталась любвиобильной, я ее за это уважаю.

П.: У вашей психики есть общность с матерью?

К.: Мы близки с ней по силе воли, целеустремленности. Цветы у меня (см. рис. 22) цветущие (смотрят вверх), а у нее (рис. 24) – увядающие (наклонены вниз). Далее рис. 25 «Как меня видят родители и я сама себя».

П.: У меня такое чувство, что в интимах вам не хотелось бы отставать от матери, которая имела интим с собственным отцом, на это указывает рис. 23. Мне кажется, что эта иллюзия единения с воображаемым образом отца может вам мешать быть счастливой в браке. Архетипическая символика – связующее звено между прошлым и настоящим, которое передает латентное (скрытое) содержание.

К.: Да, я умею отступать от печальной реальности! Но не понимала того, что я могу сама ее порождать. *Рисунок 25* показывает, как видят меня родители и как я вижу сама себя. Я зачастую еще как и не рожденная.



Рис. 25. Джим Варен
Переходной возраст

Название респондента: «Как меня видят родители и я сама себя»

П.: Для **психики не бывает нерешенных проблем**¹. Если есть желание быть в слиянии с собственным отцом, то в утробе так и было: ваша жизнь с его жизнью «через сперматозоид» уже слиты воедино.

К.: Озадачена интерпретацией, но возражений нет.

П.: Вы как будто нерожденная, как же таки **психика знает все!** **Чувствуете внутренний потенциал, но и сама же его блокируете, тогда и ощущение нерожденности.**

К.: Это есть, буду более внимательна к своим порывам, поступкам, больше надо их осмысливать. Мое прошлое, как показано на рисунке (*рис. 26*), задано небом, в частности прошлый опыт влияет на меня настоящую. Я стою на дороге, заданной мне с небес.

¹ В этом явно проявляется пралогическое мышление.

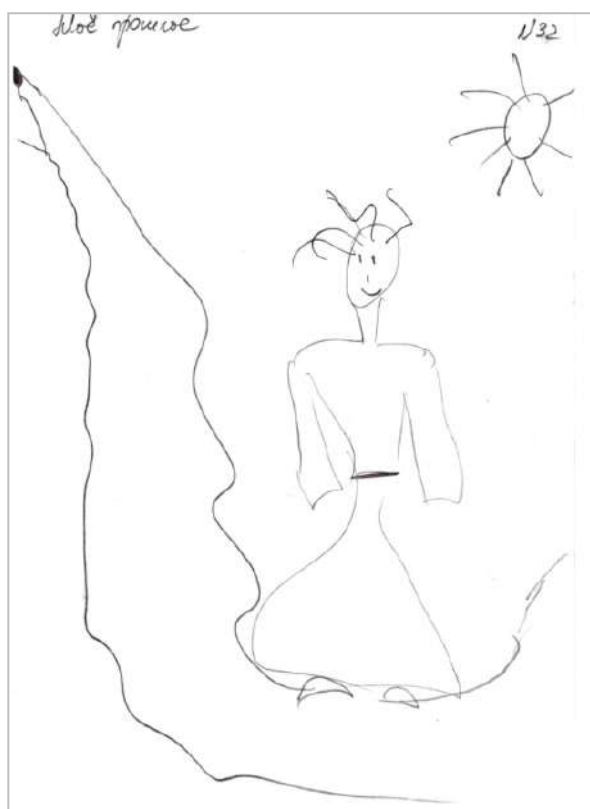


Рис. 26. Мое прошлое



Рис. 27. Мое будущее

П.: Видите, как данный рисунок продолжает то, что только что было проговорено: дорога жизни задана вам вашим же прошлым, что связано с уходом отца на небеса (поставлен акцент на отце), который задает «дорогу вашей жизни». Отсюда ответ, почему муж – одноклассник с отцом. Осталось это осознать, принять теперь уже как данность и быть счастливой женщиной, хорошей мамой для своих деток. В ином случае есть риск, что детям подарите «шлейф своих проблем». На уровне солнца видим черное пятно. Это связано с уходом отца, неизгладимое впечатление до сих пор?

К.: Я думала (когда рисовала), что это пятнышко в небесах – сперматозоид, который и предопределил зачатие меня, а значит – жизнь!

П.: Это удивительная рефлексия.

К.: Да, именно так, с черной точки этот мой жизненный путь и начался, и по жизни я ее периодически ощущаю.

П.: Если возвратиться к конкретике рисунка, то вы как будто посланы на землю с небес. А поэтому вам приходится прикладывать усилия, чтобы жить в этих земных реалиях. Есть тенденция сворачивания активности, западание в статику (состояние нирваны, медитации (рис. 4)).

К.: Да, это так, я постоянно изматываюсь нервно, и медитация – это время моего отдыха. На рисунке 27 «Мое будущее» нарисовано солнце и луна как гармоничное пребывание в моем будущем, но теперь я сама понимаю, что это лишь приближение к отцу по символике: солнце – луна (см. также рис. 6; 20).

П.: Вы так нарисовали, как будто это будущее должно быть рождено. Это намек на предшествующий *рисунок 25*. Получается, что вам для саморождения нужен целый коллектив, вы как бы самостоятельно несостоятельна. Следующий *рисунок 28* это подтверждает: яйцо должно разбиться, и тогда выйдет солнце, но для этого нужна помощь. Это все влияние травмы смерти отца, которому не оказали **помощь**. Он нарисован подобно (*см. рис. 13*) «Что было до моего рождения». Поэтому психика дает намек: вам нужно самородиться!



Рис. 28. В. Куш. Восход солнца над океаном
Тема респондента: Мое будущее

К.: Люди видят меня мамой, а я сама себя вижу с крыльями и готова к определенным взлетам, особенно в моей профессии актрисы (*рис. 29*).

П.: Крылья – намек на то, что это приемлемо для небес: платье как у невесты с крыльями (намек на готовность взлететь на небеса). На авансцене женщина – фигура «небесной невесты» и она значительно больше, чем земная (сзади). Это намек на чувственное притяжение к отцу как святому, ведь умер он безневинно. Поэтому и вы – подобие «невесты отца в его святости».

К.: Да, верно, когда я рисовала (*рис. 29*) то, мелькнула мысль, что рисую **крестовую невесту**... Когда же рисовала *рисунок 30* и думала о «восприятии», то это зеркало между мной и мужем, и каждый из нас видит себя через другого.



Рис. 29. Как меня видят люди, и как я вижу сама себя



Рис. 30. Восприятие близкими друг друга

П.: Напомню тему: «Восприятие друг друга».

К.: Получается, по рисунку (если буквально его воспринять), то муж, глядя в зеркало, видит меня, а я – его, но сейчас я думаю, что это происходит одновременно, и у нас стоит забор между мужчиной и женщиной.

П.: Известно, что собака, когда смотрит в зеркало, то видит в собственном отражении другую собаку. Это и понятно – у собаки отсутствует саморефлексия. Если же человек **при восприятии другого человека видит** в нем только самого себя, то здесь просматривается риск для таких отношений: человек лепит из другого человека собственную желанную модель (под себя) или он руководствуется только своими желаниями и проявляет безразличие к интересам другого. Тогда каждый может тайно стремиться к собственному доминированию. Снова явно пралогическое мышление – там нет противоречий, «глядя на другого вижу себя».

К.: Услышанное заставляет задуматься. Следующий *рисунок 31*. Здесь «Я – идеальное» накрывает крыльями «Я – реальное». Я «накрываю» (блокирую) себя своими идеализированными отступлениями от реальности (*рис. 31*). **Получается, что активность исходит от «идеального Я», а реальное Я существует с опущенными (пассивными) руками.**



Рис. 31. Я – реальное, Я – идеальное

П.: Да, надо разобраться в себе: «как твой идеал связывает руки тебе реальной? Но тогда, как же «Я – реальное» может достигать идеала, если оно пассивно (бездейственно) и если ему мешают, обесценивают, оно ведь может потерять веру в себя, и тогда отступление от реальности превратит жизнь в «театр жизни»? Но, базис этого «театра» будет мнимый.



Рис. 32. И. Морски
Расставание

К.: Я, если и активно, то это диктуется «идеалом Я», без таких стимулов оно бездейственно.

П.: Ответ свидетельствует о том, что «Я – реальное» фактически исключается из активности. Это неоправданно может порождать ожидания от людей, чтобы они подтверждали ваши достоинства, видели вас – как идеал. Тогда близких людей вы тоже пытаетесь погрузить в систему отступлений от реальности. И это очень утомительная нагрузка в общении и не результативная. Важно вспомнить слова Гете: **«Как можно познать себя? Только путем действия, но никогда – путем надуманного содержания. Сделай шаг активности – и ты узнаешь, каков ты есть!»**. Помимо активности вы рискуете никогда не достичь идеала и будете жить иллюзией. Кроме того, вы рискуете нарушить отношения с окружающими, потому что они **лишены права отражать реальность**, они должны, в своем восприятии, подыгрывать вашим ожиданиям подтверждения «Я – идеал». Заставляя другого человека отступать от себя – вы очень осложняете себе жизнь и порождаете проблемы, в которых трудно найти как начало, так и конец.

К.: Я озадачена таким текстом, подумаю, так как мой взгляд в эту сторону просто никогда не был направлен. Следующий *рис. 32* наводит на такой текст: **куда бы я не двигалась, я остаюсь на месте, какие бы инициативы не начинала, все сводится к мертвой точке**.

П.: Вы задерживаетесь на месте и не можете реализовать свой потенциал?! *Рисунок 32* указывает на то, что ваше рождение это еще не подлинное рождение. Пройденный сеанс психокоррекции позволит вам расслабиться, не нагружать себя какими-то надуманными акцентами, которые поставлены пережитым драматизмом жизни (независимым от вас). Важно не нагружать этим мужа. Как говорится: «...берегайте уста свои, чтобы сберечь душу свою»!

К.: Спасибо вам огромное. Я много лет ездила по всем известным психологам. Прошла 25 расстановок по Хелингеру, участвовала во всем, что где находила, но подлинную информацию о своих проблемах в их системной последовательности, я получила только здесь, в группе АСПП. Это бесценно, что услышано, я еще всего, не осмыслила, но уверена, что буду над этим думать, работать, исследовать. Весь драматизм своих неудач я увидела воочию. Один день (еще на начальном этапе работы группы) я пропустила. Теперь понимаю, что мои установки дали сбой под фактом реалий, которые здесь не просто озвучиваются, но ты их видишь, они убеждают. Особое спасибо за ощущение сотрудничества, за умеренную сопряженность психолога в диалоге, за соучастие членов группы. Ценным для меня оказалось соответствие моих рисунков иллюстративному материалу (репродукциям), который я подобрала из предложенного багажа. Я так много лет потратила на поиск разгадки своих проблем, что и дети мои уже подросли. И, вдруг... Так жаль, что они до сих пор не ощутили подлинную Маму, теперь есть перспектива успокоиться и отслеживать, что же я делаю со своей жизнью. Сеанс позволил больше оценить мужа за его терпение. Глубинное познание – это так интересно и доказательно

(вернее – самодоказательно), ведь сам рисуешь, сам же подбираешь чужие рисунки к своим, сам их располагаешь. Это была **поэзия диалога на двоих «Я и психолог»**. С такой практикой я познакомилась впервые и очень сожалею, что не раньше, годы ушли... У меня открылось второе дыхание. Ощущение крыльев, которые в рисунке (*рис. 31*). Спасибо вам всем, я чувствовала групповое дыхание, соучастие, это незабываемо! Всем удачи!

П.: Спасибо вам за выдержку, трудолюбие, рефлексивную искренность и за ваш актерский талант, что особо проявился и помог нам в фрагментах психодрамы при работе с другими участниками. Успехов, терпения и последовательности в продуктивности самоизменений.

Литература:

1. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. Философско-психологические проблемы методологии познания психики. Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : Зб. наукових праць. Київ, 2012. № 36 (60). С. 7–20.
2. Галузевий стандарт вищої освіти (розроблений під керівництвом Т. Яценко). Напрямок підготовки: 0101 – Педагогічна освіта. Спеціальність: 6.010100 – Практична психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр. Київ, 2005. – 325 с.
3. Горобець Т. В. Соціально-перцептивні деформації – епіфеномен психічних захистів : дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2008. 392 с.
4. Гроф С. Космическая игра. Москва, 2000. – 256 с.
5. Кляйн М. Психоаналитические труды. В 7 т. Т. 2. Любовь, вина и репарации и другие работы 1929-1942 гг. Ижевск, 2007. – 386 с.
6. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. 1930. – 344 с.
7. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. Москва, 2001. – 572 с.
8. Макименко С. Д. Психологічне учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Київ, 2013. – 590 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. – 400 с.
10. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. С. Яценко – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
11. Психодинамічна парадигма. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко: колективна монографія / за заг. ред. акад. Т. С. Яценко. – Дніпро : Інновація, 2019. – 350 с.
12. Ранк О. Бессознательное и формы его проявления. Психоанализ и русская мысль. Москва, 1994. – 384 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [Пер. с англ. Злотник М.]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

14. Философия. Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М.: ГАРДАРИКИ, 2006. – 1072 с.
15. Фрейд З. «Я и Оно»: Сборник / Пер. с нем. – Спб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
16. Хрестоматия по истории психологии / Ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – Москва : Издательство Московского университета, 1980. – 296 с.
17. Шавровська Н. В. Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Шавровська. – Івано-Франківськ, 2007. – 376 с.
18. Юнг К. Г. и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психологии. Выпуск 1. – М.: ЧеРо, 1996. – 248 с.
19. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Т. С. Яценко. – К., 1989. – 432 с.
20. Яценко Т. С. Символіка сновидінь і психомалюнків. В кн.. Психологічні основи групової психокорекції. Київ, «Либідь», 1996. 263 с.
21. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект) / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Л. В. Мошенская. – М.: СИП РИА, 2000. – 193 с.
22. Яценко Т. С., Чобітько М., Доцевич Т. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків], Черкаси, 2003. – 216 с.
23. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск, 2015. – 396 с.
24. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Київ, 2015. – 280 с.
25. Яценко Т. С. Категорії «принцип додатковості» та «імпліцитний порядок» в глибинному пізнанні психіки. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ, 2017. № 1 (8). С. 15–23.
26. Яценко Т. С. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів : Навчальний посібник / Яценко Т., Бондар В., Галушко Л., Камінська А., Педченко О. Дніпро-Київ : Інновація, 2018. – 300 с.
27. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми / Т. С. Яценко. – Дніпро: Інновація, 2019. – 283 с.
28. Yatsenko T. Implicit order and functional efficiency in the deep knowledge of the psyche. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Kyiv, 2018. № 25 (1). С. 23–37.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Shari L. Wilson – Project Central/University of Wisconsin-Stevens Point

Амурова Яна Володимирівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Беседа Поліна Сергіївна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Бірюченко Варвара Павлівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Борисюк Марія Олександрівна – учениця 10 класу Комунального закладу «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 25 Полтавської міської ради Полтавської області».

Булик Валерій Вадимович – аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Васіна Маргарита Олександрівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Галушко Любов Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

Ганчо Анастасія Дмитрівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Гончарова Наталія Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дзюба Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Єріна Віолета Віталіївна – старший лаборант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Зозуль Таміла Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації Полтавського інституту бізнесу МНТУ Північ.

Калюжна Юлія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Капустян Світлана Володимирівна – магістрантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кірічек Віктор Володимирович – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Клименко Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Когут Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу інноваційної діяльності та міжнародних зв'язків, доцент кафедр психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кононова Марина Миколаївна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кравченко Ольга Данилівна – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Кулик Ірина Юріївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Куценко Катерина Вячеславівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Лавріненко Віталій Анатолійович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Литовка Володимир Вікторович – викладач кафедри анатомії людини Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава).

Макуха Вікторія Анатоліївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Манжара Світлана Олегівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Мелех Наталія Володимирівна – лікар-психолог, ТОВ «Міжнародна реабілітаційна клініка Козявкіна» (м. Трускавець).

Мельничук Майя Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Метельська Наталія Йосипівна – асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Милашенко Катерина Олександрівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мирослав Олена Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мишко Надія Мирославівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Муліка Катерина Миколаївна – в. о. завідувача навчально-методичного кабінету психологічної служби Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського.

Паркулаб Оксана Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Перетяцько Лариса Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Печерська Юлія Миколаївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Писаренко Анжела Вікторівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Піскун Віта Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Пухно Світлана Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Пушко Євгеній Ігоревич – психолог Центру психічного здоров'я Комунального підприємства «Полтавська обласна клінічна психіатрична лікарня імені О. Ф. Мальцева Полтавської обласної ради», аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Рева Марина Митрофанівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Савельєва Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Сайко Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Сергата Інесса Олегівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Сілакова Юлія Юріївна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Сілютіна Олена Миколаївна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Соколянська Марина Володимирівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тесленко Марина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітов Іван Геннадійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітова Тетяна Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Хоменко Євгенія Григорівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Хоменко Зоя Іванівна – аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Цоуфал Володимир Олександрович – студент Полтавського інституту економіки і права.

Чайкіна Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Чернов Артем Анатолійович – практичний психолог Комунального закладу «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 25 Полтавської міської ради Полтавської області».

Шевчук Вікторія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шевчук Марина Володимирівна – магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Юдіна Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Яновська Тамара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Яценко Тамара Семенівна – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України, завідувачка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

ЗМІСТ

BACKCASTING: VISIONING OUR WAY TO A SUSTAINABLE FUTURE <i>Shari L. Wilson</i>	3
ПОЧУТТЯ ВИНИ ЯК ОСОБИСТІСНА ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТА <i>Амурова Я. В.</i>	6
ФУНДАМЕНТ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА <i>Беседа П. С.</i>	9
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЮНАКІВ З РІЗНИМИ ДОМІНУЮЧИМИ ТИПАМИ РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТІ <i>Бірюченко В. П.</i>	13
МІЖВІКОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ <i>Борисюк М. О., Чернов А. А.</i>	17
ПСИХОТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ <i>Булик В. В.</i>	20
ЗВ'ЯЗОК УСВІДОМЛЕНОЇ ПРОЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ З ЇЇ РІВНЕМ ВЗАЄМОДІЇ З ПРИРОДОЮ <i>Васіна М. О.</i>	24
МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ <i>Галушко Л. Я.</i>	26
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ <i>Ганчо А. Д.</i>	29
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ <i>Гончарова Н. О.</i>	33

ОСОБЛИВОСТІ ДЕСТРУКТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ <i>Дзюба Т. М.</i>	37
РОЗВИТОК ВОЛОНТЕРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ ЮНАКІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩІ <i>Єріна В. В.</i>	40
ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ НА ПОВЕДІНКУ ЖІНКИ <i>Зозуль Т. В.</i>	43
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У СТАРШОКЛАСНИКІВ <i>Калюжна Ю. І.</i>	46
АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ ДО ШЛЮБУ <i>Капустян С. В.</i>	50
ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ТА ЇХ РОЗВИТОК У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ <i>Кірічек В. В.</i>	52
ЧАСОВИЙ ФАКТОР У ЖИТТЄОРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ <i>Клименко Ю. О.</i>	56
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КРИТЕРІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ <i>Козут І. В., Литовка І. В.</i>	60
ДО ПРОБЛЕМИ ДЕПРИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ <i>Кононова М. М.</i>	63
ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ВЛАСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ <i>Кравченко О. Д.</i>	67
ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ <i>Кузікова С. Б.</i>	71
ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ <i>Кулик І. Ю.</i>	74
ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ-	

НЕФОРМАЛІВ <i>Лавріненко В. А.</i>	78
ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ <i>Макуха В. А.</i>	82
ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ДУАЛІЗМУ ПСИХІКИ <i>Манжара С. О.</i>	85
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ХВОРИХ НА ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ В ХОДІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗА МЕТОДОМ КОЗЯВКІНА <i>Мелех Н. В.</i>	88
ВПЛИВ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНИХ КІНОФІЛЬМІВ НА КОГНІТИВНУ СКЛАДНІСТЬ Я-ОБРАЗУ ГЛЯДАЧА <i>Мельничук М. М.</i>	90
ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ <i>Метельська Н. Й.</i>	94
ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК РЕСУРСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ <i>Милашенко К. О.</i>	97
РЕФЛЕКСИВНА ПОЗИЦІЯ ТА ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ВЧИТЕЛЯ <i>Мирошник О. Г.</i>	101
ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ <i>Мишко Н. М.</i>	105
МЕТОДИКА РАНЖУВАННЯ МОТИВІВ КОХАННЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЙОГО ІЛЮЗІЙ <i>Моргун В. Ф.</i>	109

СУБ'ЄКТИВНІ СТАВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ <i>Муліка К. М.</i>	113
АНАЛІЗ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ В РУСЛІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ <i>Паркулаб О. Г.</i>	117
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРИ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ВИБОРАХ <i>Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.</i>	121
ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ <i>Печерська Ю. М.</i>	124
ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ ТИПОМ СПРЯМОВАНOSTІ <i>Писаренко А. А.</i>	126
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ БЕЗНАДІЙНОСТІ З ФОРМУВАННЯМ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В РАНЬОМУ ДОРОСЛОМУ ВІЦІ <i>Піскун В. С.</i>	130
ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ <i>Пухно С. В.</i>	134
ОСНОВНІ ТЕХНІКИ З ВИКОРИСТАННЯМ УЯВИ В КОГНІТИВНО- ПОВЕДІНКОВІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ <i>Пушко Є. І.</i>	137
ПЛАНУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЯК СПОСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ <i>Рева М. М.</i>	141
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ПІДЛІТКА, СИЛЬНОГО ДО ПРОЯВІВ ВАНДАЛІЗМУ <i>Савельєва Н. М.</i>	144

ПРОБЛЕМА ДИДАКТОГЕНІЇ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ <i>Сайко Н. О.</i>	148
ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛЬНОСТІ МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ У СНОВИДІННЯХ ТА ПСИХОМАЛЮНКАХ <i>Сергата І. О., Куценко К. В.</i>	152
ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ <i>Сілакова Ю. Ю.</i>	154
ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИКА ТІЛЕСНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ <i>Сілютіна О. М.</i>	158
ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ МОЛОДОСТІ <i>Соколнська М. В.</i>	162
СИНЕРГЕТИЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТОСТІ <i>Тітов І. Г.</i>	164
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ <i>Тітова Т. Є.</i>	166
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ В УЧНІВСЬКИХ ГРУПАХ З РІЗНИМИ ТИПАМИ І МОДЕЛЯМИ ВЗАЄМОДІЇ З УЧИТЕЛЕМ <i>Хоменко Є. Г.</i>	168
РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ СПІВПРАЦІ В ЗАПОБІГАННІ КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ <i>Хоменко З. І.</i>	172
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЯХ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ <i>Цоуфал В. О.</i>	176
ЕКЗИСТЕНЦІОНАЛЬНІ ДИХОТОМІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНЦЕПЦІЇ Е. ФРОМА <i>Чайкіна Н. О.</i>	179

ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ПЕРІОД РЕАБІЛІТАЦІЇ <i>Шевчук М. В.</i>	182
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ <i>Шевчук В. В.</i>	186
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ <i>Юдіна Н. О.</i>	191
ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН МІЖ ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ТА ЇХ БАТЬКАМИ <i>Яновська Т. А.</i>	193
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЛУБИННОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХІКИ <i>Яценко Т. С.</i>	197
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	236