

Міністерство освіти і науки України
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

**«ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ЇЇ ПЕРСПЕКТИВИ»**

*Збірник доповідей
міжвузівської студентської
науково-практичної онлайн-конференції,
присвяченої 130-річчю з Дня народження К. Левіна*

ББК 88.37

Теоретичні та методологічні проблеми практичної психології, її перспективи: Збірник доповідей міжвузівської студентської науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої 130-річчю з Дня народження К. Левіна. – Кропивницький, 2020. – 381 с.

До збірника увійшли матеріали виступів учасників міжвузівської студентської науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої 130-річчю з Дня народження К. Левіна, яка відбулася 24 квітня 2020 року на факультеті педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Матеріали висвітлюють теоретико-методологічні проблеми психології та актуальні питання надання психологічної допомоги особистості на різних етапах онтогенетичного розвитку

Редакційна колегія:

Мамчур І.В., Калашникова Л.В., Хасанова О.М.

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ЗМІСТ

<i>Арсентьєва О.Г.</i> Вплив спілкування на психоемоційний стан людей похилого віку	6
<i>Білоусова А.В.</i> Вплив стереотипів на формування власної думки молоді	11
<i>Vlyznuikov A.O.</i> The psychology of freedom and anarchy: differences, dependencies, case studies	14
<i>Бондаренко А.Г.</i> Передумови вияву конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії студентів-психологів	19
<i>Бондарчук А. Ю.</i> Вплив партнерських пологів на психоемоційний стан жінки	25
<i>Брандальська Т.С.</i> Словесні засоби в пізнавальній діяльності молодших школярів	31
<i>Бублікова Д.М.</i> Неуспішність в молодшому шкільному віці	35
<i>Вербовицька Н.В.</i> Соціально-психологічні особливості формування референтних груп у підлітковому віці	40
<i>Воротнюк В.В.</i> Труднощі адаптаційного періоду, з якими зустрічаються першокласники	45
<i>Гафарова А.С.</i> Сім'я як ефективний чинник формування особистості дитини	49
<i>Гейко К.М.</i> Особливості розвитку мовлення у молодших школярів	53
<i>Генсіцька Д.О.</i> Психологічна характеристика молодшого школяра як суб'єкта мнемічної діяльності	57
<i>Герасіменко Ю.А.</i> Специфіка застосування ТАС у формуванні цілісності особистості майбутнього психолога	61
<i>Горбенко К.С.</i> Психологічні особливості обдарованих молодших школярів	67
<i>Горбунова А.М.</i> Важковиховуваність: сутність та причини виникнення	71
<i>Горват І.М.</i> Психологічна характеристика обдарованих дітей з погляду дисинхронії їх психічного розвитку	75
<i>Гриценко К.М.</i> Міжособистісні стосунки в групі як фактор успішності у навчанні	80
<i>Гурч Р.Т.</i> Психологічна допомога особистості у кризовій ситуації	84
<i>Данільченко В.О.</i> Психологічна готовність майбутніх менеджерів освіти до процесу управління в освітніх установах	89
<i>Дирда Ю.Ю.</i> Специфіка вияву внутрішнього конфлікту у підлітковому віці	97
<i>Дрючкова М.Л.</i> Психологічний аналіз причин навчальної неуспішності молодших школярів та шляхи її корекції	105
<i>Єрмакова В.В.</i> Психологічні особливості розвитку комунікативних навичок у молодших школярів	109
<i>Жданова І.І.</i> Особливості впливу ситуації на людину	114
<i>Заяц О.В.</i> Сучасні підходи до терапії ПТСР	119
<i>Зяблікова Н.В.</i> Когнітивно-поведінковий підхід у корекції емоційних порушень	125
<i>Іващенко М.О.</i> Формування професійних компетентностей у студентів під час безперервної практики	131
<i>Кабешева В.В.</i> Феномен відповідальності у професійній діяльності менеджерів-керівників	136
<i>Канчук І.В.</i> Експересивна терапія як засіб подолання внутрішніх проблем	140
<i>Кіслінська Д.І.</i> Врахування темпераментальних рис в період адаптації першокласника до освітнього процесу	143

Клименко О.П. Гендерні відмінності сприйняття власної зовнішності в підлітковому віці	148
Колесник-Цапенко Л.Л. Вплив інтернет-залежності на продуктивність роботи працівників ІТ-спеціальностей	154
Корабльова Г.Ф. Шкільні конфлікти: шляхи вирішення	159
Короткоручко Я.Ю. Вплив абстрактних агентів підкріплення (мультиплікаційних фільмів) на психіку молодших школярів	163
Крошко В.Г. Вплив телебачення на поведінку молодших школярів	167
Крюгир О.О. Психологічний аналіз усвідомлення моральних цінностей молодшими школярами	172
Лисенко І.В. Психологічна характеристика правосвідомості в ранньому юнацькому віці	176
Ліннік Ю.І. Психологічна характеристика обдарованих дітей	181
Ліннік Ю.І. Психологічні особливості прояву характеру підлітків у стресових ситуаціях	185
Ліпленко А.Г. Бар'єри спілкування в творах зарубіжної літератури (на матеріалах новели Джеймса Олдріджа «Останній дюйм»)	188
Лобанова Г.В. Психологічні особливості дітей з проявами аутизму	191
Лукашук Л.С. Психологічний аналіз передумов формування суїцидальних проявів у підлітків	196
Лутченко Ю.Ю. Психологічні умови розвитку сприймання дітей молодшого шкільного віку	201
Мамчур С.І. Вплив наслідків пластичної хірургії на психоемоційний стан жінок	205
Матявіна Н.М. Наукові підходи щодо розуміння сутності агресії як наукового феномену	211
Махницький П.Б. Психологічні особливості дитячо-батьківських взаємостосунків у багатодітній сім'ї	215
Мельник Д.О. Дитяча агресивність: поняття та фактори, які сприяють її формуванню	218
Мельник Д.О. Особливості прояву вольових зусиль у період навчального процесу	222
Мельник Д.О. Психологічні особливості розвитку міжособистісної сфери молодших школярів	226
Музика І.С. Психологічні особливості розвитку уваги молодших школярів	230
Найденко В.В. Вплив кольорів на психоемоційний стан людини	233
Невмержицька І.В. Психологічні особливості формування фінансової грамотності та контролю часу особистості	236
Нестеренко С.Ю. Еріксоновський гіпноз у сучасній психологічній практиці	239
Огіренко І.А. Самотність та усамітнення в підлітковому віці	245
Павленко М.І. Конфлікт у шкільному колективі	249
Паршутіна Ю.О. Психологічні особливості художнього образу	252
Романча А.В. Особливості формування та розвитку депресії у підлітків в умовах розповсюдження коронавірусної епідемії	257
Сагун О.О. Гендерні особливості копінг-поведінки студентської молоді	262
Сай М.В. Усвідомлення життєвих цінностей в творчості В.Франкла: спроба психолого-філологічного аналізу	267

Святокум А.О. Вплив гаджетів на психічний розвиток дітей раннього дитячого та дошкільного віку	270
Сергєєва К.В. Соціально-психологічні причини сучасної еміграції українців	275
Синявіна О.В. Психосоматичні особливості виникнення та розвитку шкірних захворювань	281
Сільченко І.Ф. Особливості розвитку процесів пам'яті в молодшому шкільному віці	285
Скороход А.В. Особливості роботи психолога соціальної сфери з сім'ями, що опинилися в складних життєвих обставинах	288
Солощенко А.А. Агресія як система адаптивної стратегії поведінки	294
Тарасова К. Значення психоаналітичного змісту малюнків у психологічній науці	297
Тімохова А.І. Психологічний аналіз брехні як психологічного феномену	304
Ткачова М.С. Особливості розвитку уяви молодших школярів	307
Торубара О.С. Психологічні особливості шкільних страхів дітей підліткового віку та причини їх виникнення	312
Третьак С.В. Комп'ютерна та інтернет-залежність учнів початкових класів як актуальна проблема сучасності	316
Турченко А.Г. Тривожність: сутність, причини виникнення та вплив на психологічне здоров'я студентів	320
Тюпа В.О. Проблеми мовної тривожності при вивченні іноземної мови	324
Тюпа В.О., Шахбатян Н.А. Вплив неусвідомлюваних спонукачів політичної поведінки на особистість	328
Царенко Т.А. Проблеми психологічної готовності дитини до школи в умовах реформування початкової освіти	332
Шароварова В.Д. Психологічні причини виникнення комунікативних бар'єрів у підлітковому віці та шляхи їх подолання	336
Шахбатян Н.А. Психологічний вплив в рекламі	340
Швець А.О. Психологічна характеристика процесу адаптації молодших школярів до систематичного навчання в школі	344
Шкуруній К.М. Теоретичний аналіз категорії «психоедукація» у зарубіжній та вітчизняній психології	349
Щербак К.С. Розвиток зчитування символів у психомалюнках: на матеріалах курсу «АСПН»	352
Щербак О.Г. Психологічні особливості цілеутворення в стресових ситуаціях	357
Щирська І.М. Підвищення стресостійкості в умовах толерантності до невизначеності	360
Юрченко Т.М. Психологічні особливості проявів прокрастинації у вимірі інтегративного підходу	365
Якимович Т.К. Проблема соціальної ізолюваності в підлітковому віці	374
Ярижко А.С. Психолого-педагогічний супровід дітей із ЗПР у молодшому шкільному віці	377

ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Арсентьєва О. Г.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Актуальність проблеми дослідження. Похилий вік так само, як і будь-який інший віковий етап онтогенезу людини, має нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку. У пізній період життя людини спостерігається специфічне співвідношення між збереженням психофізіологічних функцій, дій, мотивації та особливостями особистості. Зниження психічного тону, сили і рухливості складає основну вікову характеристику психічного реагування в старості. Проблема старіння сьогодні стоїть досить гостро, вона спрямована на пошук шляхів ефективного використання існуючих соціальних структур, психологічних процедур і ресурсів з метою поліпшення умов життя та самопочуття людей похилого віку. Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема психологічних особливостей та психічних розладів у людей похилого віку, ще не знайшла належного вирішення.

Мета дослідження – вивчення психологічних особливостей людей похилого віку та вплив спілкування на їх емоційний стан.

Аналіз досліджень. Різні аспекти методологічної та теоретичної геронтопсихології, особливостей життя людей похилого віку розглядали: О. Краснова, А. Лідере (особливості розвитку особистості в період похилого віку), М. Єрмолаєва (структура емоційних переживань), Н. Чепелева, М. Смульсон (нарративна психологія людей похилого віку).

Виклад основного матеріалу. Процес спілкування у зрілому віці має

особливе значення порівняно з іншими віковими періодами. Спілкування літніх людей, з одного боку, є продовженням основних тенденцій спілкування в молодості, а з іншого боку – визначається успішною адаптацією до старості, тобто задоволеністю сьогоденням. Якщо протягом життя людина виробила зрілі контакти з оточуючими, то і в старості вона буде зберігати можливість задоволення потреби в емоційних контактах. Ті літні люди, які не вміли досягати близькості у спілкуванні в молодості або нерідко вступали в конфлікти з оточуючими, найімовірніше, будуть страждати від нестачі спілкування в старості. Слід зазначити, що взаємозв'язок між задоволеністю теперішнім часом та соціальними контактами дещо менш однозначний, ніж взаємозв'язок спілкування в молодості і старості.

Для розуміння особистості в старості необхідно розглянути вплив зовнішніх умов на уявлення людей похилого віку про себе і їх задоволеністю життям. Загальна проблема – пануючий вплив стереотипів «типової» людини похилого віку. Існує безліч описів особливостей, що характеризують особистість людини похилого віку.

Згідно з дослідженням, проведеним О. Красновою, представники різних вікових груп виділяли такі особливості людей похилого віку: мудрість, наявність великого життєвого досвіду, доброта, духовна значущість для молоді. Але в той же час відзначаються і негативні їх характеристики: егоїстичність, скупість, упертість, байдужість до усього, інтелектуальна деградація, консерватизм, критичне відношення до молодих людей [4, с.33-45].

Велика різноманітність в оцінці одних і тих же характерологічних рис людини похилого віку створює суперечливу картину. Багато характерних рис людей похилого віку обумовлено поширеними в суспільстві стереотипами, які суттєво впливають на формування відношення до себе [1, с. 58-81]. Згідно досліджень українських психологів похилий вік супроводить наростання занепокоєння, тривожності, появи або посилення таких рис, як недовірливість, дратівливість, черствість. Зміни при старінні відбуваються і на біологічному рівні. Змінюється зовнішність, рухливість, а також робота сенсорних систем –

слух, зір, смак і нюх, як правило, з віком починають працювати менш ефективно. Тобто, основу стану і динаміки особистісних змін складають, передусім, природні фізіологічні процеси старіння організму, що неминуче викликає зміни емоційно-вольової сфери особистості. Змінюється темперамент, людина похилого віку більше звертає увагу на себе, знижується ініціативність, зростає пасивність [3, с.14-21].

У емоційній сфері з'являються неконтрольовані посилення афективних реакцій (сильне нервово збудження зі схильністю до смутку, слізливості). Люди похилого віку можуть відчувати емоції, не знайомі їм в період їх молодості. У них не спостерігається зменшення відчуття позитивних емоцій, наприклад, щастя і радості. Негативні емоції, навпаки, не стають менш сильними, проявляються рідше, чим раніше. Крім того, у людини похилого віку рідше спостерігаються раптові перепади настрою, вони менш схильні впадати у розпач і здатні краще контролювати свої емоції. Згідно з новими уявленнями, похилий вік – один з етапів продовження емоційного росту; тобто емоційне благополуччя людини занепадає тільки в період, передуючий смерті, «в точці, де когнітивні і фізіологічні проблеми серйозно зачіпають життєдіяльність людини» [2, с.848-850]. Як відмічає Н. Шахматов, відношення до власного старіння – активний елемент психічного життя в старості [6, с.48-54].

Отже, відношення до власного старіння є важливою складовою психічного життя в старості. І якщо людина похилого віку вважає фізичні і психічні зміни, які з нею відбуваються, цілком природними для цього віку, це ставить людину на новий рівень самосвідомості. За даними досліджень, люди похилого віку в самохарактеристиках відмічають перевагу позитивних якостей над негативними і наростання некритичності до себе, наприклад, неадекватність самооцінки у бік завищення [5, с.24].

Зарубіжні психологи, вважають, що самосприйняття з віком зростає, людина похилого віку позитивно оцінює свою зовнішність, поведінку і цінності життя. За результатами зарубіжних досліджень, у людей старше 60 років самооцінка вища, ніж у молодих. У одних висловлюється думка про те, що з

віком «Я-концепція» стає більш негативною, самооцінка знижується, росте число людей не задоволених своїм життям, в інших відзначаються протилежні дані, відзначається позитивний образ «Я», схильність виділяти у себе менше недоліків і в цілому вище самосхвалення.

Старість приносить із собою зміну звичних життєвих стандартів, хвороби, важкі душевні переживання. Літні люди опиняються на узбіччі життя. Справа не стільки у матеріальних труднощах (хоча і вони відіграють важливу роль), скільки у труднощах психологічного характеру. Вихід на пенсію, втрата близьких і друзів, хвороби, звуження кола спілкування і сфер діяльності – все це веде до збідніння життя, відходу з нього позитивних емоцій, з'являється почуття самотності та непотрібності. До того ж батьків часто покидають дорослі діти, що зменшує інтенсивність сімейного спілкування, яке найчастіше відбувається за рахунок телефонних розмов та ще й з ініціативи батьків, а не дітей. Багато літніх людей стають вдівцями або, найчастіше, вдовами, внаслідок чого залишаються без сімейного спілкування, переживаючи самотність. У цьому випадку великого значення набуває спілкування з подругами, приятелями чи сусідами.

Всевищевикладане, дає нам підстави вважати потребу в спілкуванні одним із найбільш динамічних і потенційно багатих психічних утворень людини, якісно мінливим протягом всього життя. Зміни зачіпають і її змістовно-мотиваційні характеристики, і форми, і засоби задоволення, і можливості впливу на інші сторони та структури особистості. На різних етапах онтогенезу виникають різноманітні модифікації потреби у спілкуванні, а також нові співвідношення між ними, що визначає перехід її на вищий рівень організації. Розвитком потреби у спілкуванні багато в чому визначається становлення таких інтегральних особистісних утворень людської психіки, що визначають цілісність і стійкість її системи, як самосвідомість та індивідуальність. Крім того, саме з цією потребою безпосередньо пов'язано зародження і розвиток інших, специфічно людських форм поведінки і відповідних їм потреб – моральних, естетичних, пізнавальних, потреб у

трудо́вй, суспі́льно-організаційній діяльності та ін. Змістовний аналіз цих духовних потреб людини чітко виявляє в них специфічні форми прояву потреби індивіда в іншому індивіді.

Люди похилого віку бувають досить різними за стилем життя, світосприйняттям і психологічними змінами. У цей віковий період може відбуватися внутрішньо особистісний конфлікт щодо ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів. Дехто починає сумувати за бурхливим і активним способом життя, а дехто відкриває для себе нові можливості. Тому не варто поширювати стереотипи про те, що всі вони самотні та зневірені. Звичайно серед них є здорові і хворі; ті, які проживають у родині, і самотні; задоволені виходом на пенсію, життєрадісні, і ті, які почувають себе нещасливими; домосіди і ті, що ведуть активний спосіб життя, мають домогосподарство та інші заняття тощо.

Висновок. Таким чином, можемо зробити висновки, що з виходом на пенсію у людини розпочинається новий етап в її житті, і дуже важливо в цей період підтримувати людину морально та психологічно. З одного боку у людини з виходом на пенсію відкривається безліч можливостей, які вона не могла реалізувати будучи працевлаштованою, тож перший час вона буде насолоджуватися появою вільного часу, який можна використати у своє задоволення. Далі людина, яка звикла до спілкування буде прагнути соціалізації та підтримки.

В нашій державі на допомогу людям похилого віку у задоволенні їхньої потреби у спілкуванні стають територіальні центри при яких створено Університети третього віку, клуби за інтересами, психологічні клуби, вони дають змогу самотнім людям реалізувати себе у різних галузях (мистецтво, рукоділля, інформаційні технології та інші), почати вивчати комп'ютер, англійську мову, співати або займатися танцями, на які до цього не вистачало часу, але найголовніше, що вони можуть отримати – це спілкування, підтримку та нові знайомства.

Література

1. Ермолаева М. В. Значение жизненного опыта в старости. *Психология зрелости и старения*. 2007. №2 (38), Лето. – С. 58–81.
2. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
3. Краснова О. В. Круглый стол «Социально-психологические проблемы пожилых людей». *Журнал практической психологии*. 1998. №3. С. 14–21.
4. Краснова О.В. Стереотипы пожилых и отношение к ним. *Психология зрелости и старения*. 1998. №30(1), Весна. С. 33–45.
5. Молчанова О. В. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического вिताукта. *Психология зрелости и старения*. 2000. №1. С. 24–30.
6. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидере. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 416 с.

ВПЛИВ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОЇ ДУМКИ МОЛОДІ

Білоусова А.В.,

студентка I курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О.М.

Актуальність теми. Стереотип, як готова схема сприйняття, є емоційно-оцінювальним утворенням, що дозволяє людині скоротити час реагування на мінливі умови навколишнього світу. Але в той же час наявність стереотипів може перешкоджати формуванню нових думок і уявлень. Через стереотипи у людей виникають бар'єри в спілкуванні, з'являється упередження і

дискримінація щодо інших людей, професій, національностей. Недостатньо вивченою залишається проблема спонтанної трансформації стереотипів людини в умовах стрімкої інформатизації та динамічності суспільства.

Об'єктивна необхідність комплексного теоретико-емпіричного вивчення проблеми формування стереотипів, їх змістовних характеристик, форм прояву та детермінант зумовила вибір теми.

Мета статті: дослідити вплив стереотипів на формування власної думки молоді.

Огляд наукових праць і статей із проблеми. Вперше визначення поняття «стереотип» з'явилося в 1922 р. у дослідженнях У. Ліппмана. Це поняття інтерпретується ним як впорядкована, схематично детермінована культурою картина світу у окремого індивіда [1].

Соціально-психологічний аспект стереотипів та механізмів стереотипізації особистості досліджували В.Агеєв, В.Артемов, О.Асмолов, М.Битянова, Т.Бобришев, О.Бондарчук, О.Блінова, Л.Карамушка, В.Ковальов, Я.Коломінський, І.Кон, Ю.Крижанська, У.Липпман, К.Лоренц, С.Мурадян, Г.Олпорт, Е.Орлова, І.Павлов, В.Панферов та інші.

Виклад основного матеріалу. Більшість стереотипів формуються з дитинства як наслідок системи виховання та стосуються зовнішності, гендерної рівності, вибору професії, партнерських стосунків, пошуку сенсу життя.

Стереотипи є невід'ємною частиною масової свідомості та тісно пов'язані як з життям всього суспільства, так і окремих груп людей. Значним ефектом міжособистісного сприйняття є стереотипізація, тобто побудова образу на основі уже існуючого стійкого уявлення про членів певної соціальної групи, наприклад, гендерної або етнічної [3].

Стереотипізація у сприйнятті людини людиною може мати різні наслідки. З одного боку, вона спрощує процес побудови образу іншої людини, скорочує необхідний на це час. З іншого, у включенні цього механізму може відбутись зрушення в бік якої-небудь оцінки і це може створити упередженість або, навпаки, переоцінку реальних властивостей об'єкта сприйняття.

Когнітивною основою стереотипізації є обмеження, категоризація великої маси соціальної інформації, що кожної хвилини транлюється суб'єкту. Г.Теджфел виділяє чотири функції стереотипів: селекція соціальної інформації, створення і підтримання групової ідеології, яка виправдовує і пояснює поведінку групи: створення і підтримка позитивного «ми-образу»[4].

Таким чином, стереотипи виникають як відповідь на реальні взаємовідносини груп. Вони насичуються емоціями, які характерні для цих відносин. Стереотипізація – це механізм, присутній там, де відбувається соціальна взаємодія. Стереотипи можуть створювати власну реальність. Вони спрямовують соціальну взаємодію в таке русло, що індивід, який сприймається стереотипно, починає своєю поведінкою підтверджувати стереотипні уявлення про себе іншої людини. Інколи інструментом маніпулювання і нав'язування певного ставлення до різних подій і соціальних реалій виступають ЗМІ, і часто це нав'язане відношення є трансляцією стереотипів [3]. Стереотипи є невід'ємною частиною соціальної культури суспільства від мікро до макрорівня, функціонування стереотипів можна пояснити існуванням стійкого зв'язку між сприйняттям об'єктів під певним кутом зору і відповідною повторюваною поведінкою.

Для виявлення впливу стереотипів на формування власної думки у студентської молоді, ми застосували метод анкетування. В опитуванні брали участь 20 студентів. Анкета складається з 10 запитань, містить варіанти відповідей та залишає можливість висловлення власної думки. Вона включає питання стосовно наявності гендерних стереотипів та стереотипів загального світосприйняття, що впливають на формування власної думки про людину або про ситуацію.

Виходячи з результатів анкетування, ми зробили висновки, що стереотипи формуються під впливом несвідомого колективного опрацювання та індивідуального соціокультурного середовища, а також за умови цілеспрямованого ідеологічного впливу ЗМІ. Зазначимо, що стереотипи можуть мати як негативний, так і позитивний вплив. За допомогою стереотипів легко

маніпулювати свідомістю людини, оскільки вони тісно пов'язані з життєдіяльністю суспільства в цілому та конкретних груп людей.

Висновки та перспективи дослідження. Стереотипи дуже сильно впливають на формування власної точки зору у молоді, оскільки цей віковий період є сенситивним для формування соціального досвіду. Саме тому молодь знаходиться в активному творчому процесі формування власного соціального досвіду, демонструючи різноманітні моделі поведінки. Вплив стереотипів є достатньо високим: з одного боку, компенсується брак соціального досвіду, з іншого, спрощуються певні моделі поведінки.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в дослідженні гендерних стереотипів студентської молоді.

Література

1. Денисов М.С., Герасимова Л.И., Сидорова Т.Н. Особенности гендерных представлений и стереотипов современных девушек-студенток. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. №8-1. С.57-60.
2. Липпман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда Общественное мнение, 2004. 384 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб: Питер, 2001. 302 с.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

THE PSYCHOLOGY OF FREEDOM AND ANARCHY: DIFFERENCES, DEPENDENCIES, CASE STUDIES

Blyznyukov A.O.,

II-year student, MS Finance and Accounting, spec: Corporate Finance,

Kozminski University, Warsaw, Poland

Academic advisor: PhD, Associate Professor Gorska G.O.

The actuality of the topic. From the point of view of psychology, anarchy and democracy have one point in common: they do not recognize the abnormal power concentrated in one person or even in one political force [6, p. 17]. On the other hand, both of them recognize the power, the one that causes a consent of many people and results from their social living. If in case of democracy such "*agreement*" is arranged with accordance to laws (the constitution where there is a redistribution of powers, as it occurs officially), then in anarchy the power is born as if it was unofficial. History of both Europe and Asia, similarly to the US, recognize such an example from the past [1, p. 126-128].

In psychology, Anarchy is not a complete negation of the power, but as it arises by itself. It remains a clear consent of significant amount of people. The answer to the question if it is possible to keep it under restricted conditions remains a no, where anarchy results in countries with the medium-developed decision making and political mechanism [3, p. 77].

When the state questions find the reflection in implementing policies, their results of discussion can also be a source of impact on hundreds of millions of people, as if every political management decision affect citizens within a country and outside its borders. Democracy, in contrast to anarchy, as a type of the power was criticized from many years ago, and was considered as one of the best methods of organizing state power. One of the most-known quotes is: "*Despite the fact many decades past, nothing better than democracy was invented. Still, many dilemmas to resolve as every political system strives from obstacles and imperfections*" [2, p. 424].

Also, in psychology, the misstatement by concept sense political science led to education in many states of people with "*anarchical individual consciousness*". Such type of consciousness is antisocial, i.e. actively undermining bases of state morality. My further research findings lead to clear differences and dependencies between freedom and anarchy [5, p. 26-28].

The modern political science has no full-fledged understanding of philosophically-political concepts which substantially influence the principles of

public and state policies establishment. Very few people know that the incorrect understanding of a sense only of one philosophy concept can cardinaly change habitual political outlooks of billions citizens [5, p. 58]. In other words, clearly, even though Europe operates on the basis of democratic principles, so known as "*freedoms and democracies*", there are cases of Belarus, China and Georgia, where I am to overview Georgia as a case of anarchy turning into the democratic republic from the perspective of psychological understanding [5, p. 71-73].

Research goal. So, democracy operates on the basis of "*personal freedom*" principle, where the right understanding of a sense of a concept "*freedom*" can change the world [5, p. 79]. If you think, it has nothing to deal with "anarchy", then you are wrong, as these two inter-dependent concepts. A great number of political leaders (patriots) fair and faithful to the homeland tend to create a "paradise" in a form of political freedom. It can result in both: democracy and anarchy and I will explain why.

Research outputs. Both of given concepts are closely connected, where even though they sound differently, they have much in common. The roots of such concepts shall be treated as the ones coming from the Ancient Greece in which, as well as nowadays in many countries, there was freedom of expression, but the liberty of choice remained only behind privileged class [9, p. 7]. At the same time, the place and aspects of anarchism contradicting democratic foundations in Ancient Greece, meaning *Diogenes* as a clear example. He happened to be the first person who declared himself the citizen of the world he lived and was chasing the idea of freedom and independence.

Nowadays, most of democrats consider that nothing is better, than democracy and in general, where the anarchy is considered chaos. Responsibility frightens democrats, they need to blame someone else - the state, the power, the system. The same opinion at anarchists on democracy as at democrats about anarchy, but a difference that anarchists can prove their opinion on the topic [11, p. 67-71].

On the other hand, main points of the anarchism against democracy include the following aspects: at anarchists, the collectivism is not brought to marasmus,

democrats, like the people living in case of an imperialism or totalitarianism are turned into patriotic herd [1, p. 203-212].

One of such examples is religion. From the perspective of psychology, anarchists, as a general rule, are atheistic or agnosticistic and democrats consider religion the culture and they have a religion everywhere - in an education system, in commonly undertaking actions, and of course especially at a remaining balance of their intelligence. Besides, patriots, do not prefer to reckon with others opinion in spite of the fact it is replaced with the being opinion profitable to the authorities [10, p. 61].

Following case studies and examples to review the topic, I would like to focus on the case of former USSR [8]. From psychological standpoint, with the collapse of the USSR the new sovereign power of Russian Federation, for the whole world declared a democratic way of development. Independent Russian Federation became a democracy, in case of which all power belonged to citizens. Soon, officials established a strategy and resulted in a mindset, that both of which have been recognizing only unofficial fight for achievement of own welfare. Examples are: *Chechnya, Afghanistan, ISIL, the Crimean Crisis, the Ukrainian War*. How is that not anarchy? [4, p. 162]

Epidemic of imperious state personal enrichment led to terrible social stratification of the population on superrich and poor. The world sports *Olympic Games* eclipsed social problems of the state at all. The president, and behind him and the *Russian Prime Minister* withdrew from personal control and regulation of processes even in case of sports. Clearly, many of outstanding cases were belonging to education, sport and other areas of social well-being. As a result artificial inflation of currencies, growth of rates for water consumption, gas, the electric power, utilities and chaos in the markets did not just continue, but also resulted in criminal falsification of food products quality, impetuous increase in prices for medicines and food of prime necessity became a classical phenomenon in Russian Federation social living [4, p. 167-170]. Instead of functioning on the basis of democracy, anarchy and permissiveness developed within a country [7, p. 28-33].

Thieves of public funds and money laundry schemes almost found irreversible process in all branches of the power. Over 10 years, only one formalities and insignificant talks took place, where tons of terrible instructions for corruption eradication continued through the whole history of development, and such cases would not be resolved for many more years.

Conclusions. As a conclusion, I find it important to specify that Georgia was always one of the most corrupted republics of the former USSR. Nowadays Georgia and nowadays Russia swapped the stereotypes. The official power over the people, general corruption, permissiveness and irresponsibility before the president of the country will inevitably lead to further cases of anarchy within democracy and I assume it will not have a logical end. This way, the list of counties and cases is not complete, as I only tried to use a case-study example of one particular country and my research illustrates differences and dependencies between freedom and anarchy in XXI century. Anarchism implies in itself equality and in case of democracy implies equality and freedom of voting. Still, both regimes are inter-related and result in consequential anarchy moves, where it applies to both colonels, deputies, patriarchy.

Bibliography

1. Boehm C. *Hierarchy in the Forest: The Evolution of Egalitarian Behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2001. 306 p.
2. Campbell D.T. Reforms as Experiments. (in:) *American Psychologist*. 1969. Vol. 24 (4). P. 409-29.
3. Clastres P. *Society Against the State: Essays in Political Anthropology*, translated: R. Hurley, A. Stein. New York: Zone Books, 1987. 218 p.
4. Diamond L. & Marc P. *The Global Resurgence of Democracy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 432 p.
5. Graeber D. *Fragments of an anarchist anthropology*. 2nd ed. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2004. 102 p.
6. Putnam R. *Making Democracy Work*. Princeton: Princeton University Press, 2001. 258 p.
7. Riker W.H. *The Theory of Political Coalitions*. Westport: Greenwood Press,

1984. 300 p.
8. Rohter L. // The New York Times. Stefan Zweig, Austrian Novelist, Rises Again. 2014. Source: <https://www.nytimes.com/2014/05/29/books/stefan-zweig-austrian-novelist-rises-again.html>. Accessed: 11th April 2020.
 9. Sen A.K. "Democracy as a Universal Value". (in:) *Journal of Democracy*. 1999. 10 (3), 15 pages. P. 3-17.
 10. Shepard P. *Traces of an Omnivore*. UCL Publishing House: England, 1996. 255 p.
 11. Zerzan J. *Running on Emptiness: The Pathology of Civilization*. Port Townsend: Feral House, 2008. 214 p.

ПЕРЕДУМОВИ ВИЯВУ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Бондаренко А. Г.,

студентка III курсу факультету педагогіки та психології

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. Однією з умов, що визначає навчальну діяльність студентів у вищому навчальному закладі, є сприятливий клімат у групі, дружні та тісні стосунки з одногрупниками та викладачами. Становлення гарної атмосфери, взаємоповаги та взаємодопомоги у групі допомагають студентам у гарному навчанні. Але у кожному колективі є особистість, яка не вирізняється гнучкою поведінкою і це призводить до зіткнення інтересів, що породжує конфліктні ситуації у студентському колективі.

Дослідження проблематики конфлікту займалися ще античні філософи – Платон, Арістотель та Епікур, які вивчали взаємини людей, їх поведінку в

процесі взаємодії, природу виникнення.

В XIX-XX столітті проблема конфліктів досліджувалась в працях К. Маркса, Р. Фішера, А. Гідденса, К. Боулдінга, П. Сорокіна та інших.

Перші теоретичні описи і експериментальні дослідження, безпосередньо присвячені інтерперсональних конфліктів, були виконані К. Левінім. [1. с.114].

Питанням міжособистісних конфліктів, особливості перебігу, причини виникнення та способи попередження і ліквідації їх займаються (Н. В. Грішина, О. М. Дмитрієв, О. Я. Анцупов, О. І. Шипілова, К. Томас, Л. М. Жалдак, В. Столін та інші).

Але незважаючи на величезні здобутки психологів, тема конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії студентів не є достатньо дослідженою.

Мета статті: дослідити передумови вияву конфліктних ситуацій у студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. Конфлікт – це емоційне напруження (хвилювання, занепокоєння), що виникає в результаті зіткнення протилежних імпульсів або нездатність узгодити, примирити внутрішні імпульси з реальністю або моральними обмеженнями.

Міжособистісні конфлікти – це ситуації протистояння, розбіжностей, зіткнень між людьми.

Міжособистісний конфлікт може бути визначений як ситуація протистояння учасників, сприйманого і пережитого ними (або принаймні одним з них) як значуща психологічна проблема, яка потребує свого вирішення і викликає активність сторін, спрямовану на подолання виниклого протиріччя і вирішення ситуації в інтересах обох або однієї з сторін. [1. с.14].

К. Дойч пропонує розрізняти такі фундаментальні виміри інтерперсональних відносин (Deutsch, 1985):

1. Кооперація – конкуренція (cooperation – competition). Такі відносини, як «близькі друзі» або «колеги», відносяться до кооперативного полюсу вимірювання; «політичні опоненти», «особисті вороги» чи «розвідних пара» – до конкурентного.

2. Розподіл влади (рівне або нерівне). Також позначається як «домінантність – підпорядкованість», «автономія – контроль» тощо. «Бізнес-партнери», «близькі друзі» або «бізнес-суперники» знаходяться на рівному полюсі, «господар – слуга», «батько – дитина», «учитель – учень» – на нерівному.

3. Орієнтація на завдання – соціально-емоційна орієнтація. «Близькі друзі», «чоловік і дружина» – соціально орієнтовані, «інтерв'юер і гість», «бізнес-суперники» - орієнтовані на задачу.

4. Формальний – неформальний характер відносин. К. Дойч зазначає, що в неформальних відносинах визначення дій, часу і переміщень залишається за їх учасниками, тоді як в формально регульованих відносинах взаємодія учасників детермінується головним чином соціальними нормами і правилами. Відносини всередині організації мають тенденцію бути більш формальними, а в клубі – неформальними, відносини між рівними частіше мають неформальний характер, ніж відносини між нерівними.

5. Інтенсивність і значимість. Цей параметр відображає глибинний або поверхневий характер відносин і пов'язаний зі ступенем взаємозалежності їх учасників. Відносини в парах «кузини», «продавець і покупець» мають поверхневий характер, в парах «дитина і батько» і «психотерапевт і пацієнт» – інтенсивний [1. с.117].

Студентське середовище не позбавлене конфліктних ситуацій, адже воно наповнене безліччю різноманітних ситуацій та проблем. Найпоширенішим видом конфліктних ситуацій серед студентів є міжособистісні конфлікти, коли хтось зі студентів не хоче дотримуватись норм поведінки. Наприклад, коли іде тиск тих хто сильніший, а інші студенти не хочуть цьому коритися, найчастіше таке відбувається між старостою та групою.

До чинників виникнення навчальних конфліктів належить: а) тип взаємин між членами групи; б) навчальна успішність студентів; в) індивідуальні особливості людини.

Коли в групі знаходиться людина, яка не хоче поступатися, йти на

компроміс, має негнучку психіку та поведінку можуть з'явитися конфліктні ситуації, які будуть впливати на успішність групи, психологічне та фізичне здоров'я, це може призвести до низки проблем, які потім важко виправити.

Конфліктна поведінка виявляється у таких проявах:

- а) агресивність, прояв егоїзму людини;
- б) погрози, глузування з інших, неадекватна самооцінка;
- в) категоричність вимог тощо.

Негативними функціями конфлікту між студентами може бути руйнування стосунків у групі, зростання агресивної поведінки до навколишніх, заважає засвоювати нові та необхідні знання, зниження креативності, відволікання людей від реальних проблем, які потрібно вирішувати, безплідна розтрата сил, ресурсів, енергії і часу на боротьбу один з одним.

О. Я. Анцупов та О. І. Шипілов врахували негативні наслідки конфліктної взаємодії і виділили, що запобігання конфліктам є найважливішою складовою, ніж їх конструктивне вирішення. Можна уникнути негативних наслідків, якщо провести профілактику конфліктних ситуацій, яка охоплює такі напрямки:

- 1) створення об'єктивних умов, які перешкоджають виникненню та деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій;
- 2) оптимізація організаційно-управлінських умов створення та функціонування організацій;
- 3) усунення соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів;
- 4) блокування особистісних чинників виникнення конфліктів [1. с.41].

Американськими психологами К. У. Томасом і Р. Х. Кілменном розроблено стратегію поведінки в конфліктній ситуації. Стиль поведінки в конкретному конфлікті, зауважують вони, визначається тією мірою, в якій ви прагнете задовільнити власні інтереси, діючи при цьому пасивно чи активно, та інтереси іншої сторони, діючи спільно чи індивідуально. Якщо подати це в графічній формі, отримаємо сітку Томаса-Кілменна, яка дозволяє аналізувати конфлікт і вибрати оптимальну стратегію поведінки. Вона, у свою чергу,

уможлиблює кожній людині створити свій власний стиль вирішення конфлікту (див. рис.1).

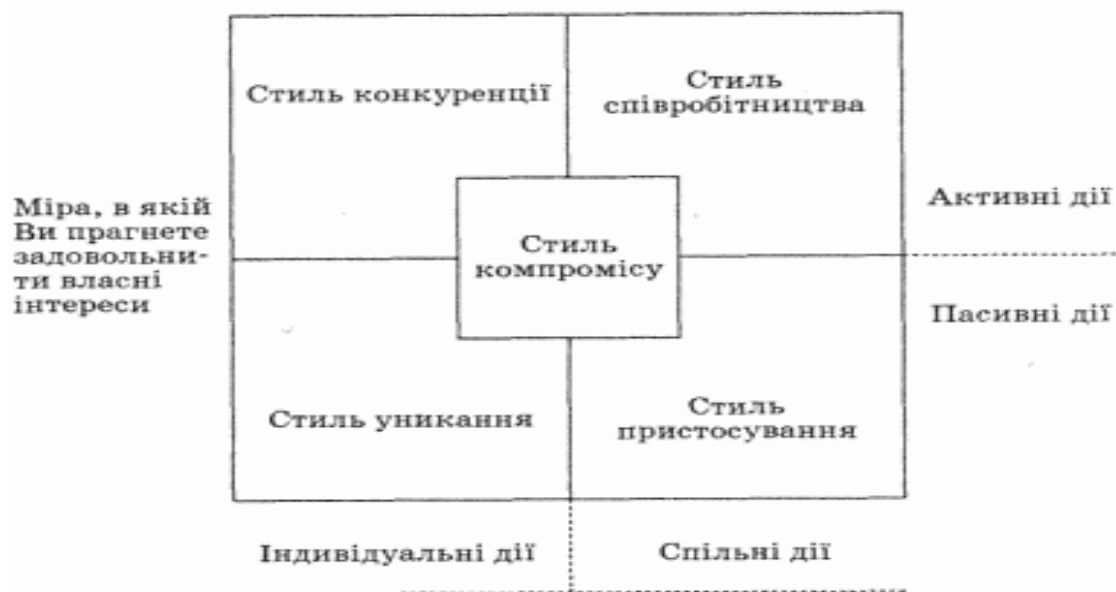


Рис.1. Особливості створення власного стилю.

Дослідження проводилося на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, вибірка становила – 21 респондентів віком від 19 – 20 років (жіноча аудиторія складала – 98%, а чоловіча – 2%). У результаті проведеного анкетування «Конфліктність у групі майбутніх психологів» серед студентів, з’ясовано, що конфліктність у групі психологів низька, суперечки виникають рідко, від випадку до випадку. Майбутні психологи дотримуються переважно тактики компромісу та співпраці для вирішення проблем в колективі. Студенти найбільше цінують в своїй групі: повагу один до одного, взаємодопомогу, відповідальність, чесність, розумові здібності, підтримку в певних ситуаціях. Між членами групи товариські, але не дуже міцні і щирі взаємовідносини. В деяких випадках відчувається цілковита байдужість та прихований тиск тих, хто сильніший та атмосфера у колі однокурсників взаємної допомоги (див. рис. 2).

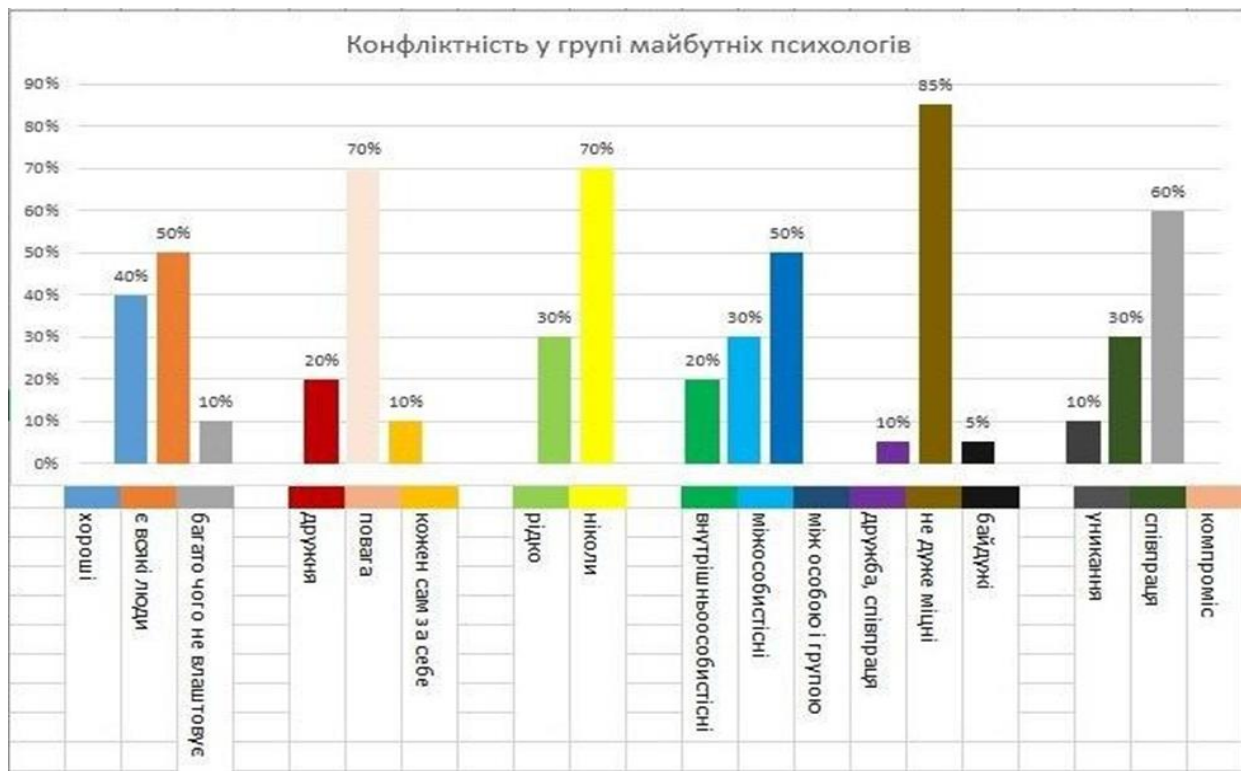


Рис. 2 Конфліктність у групі майбутніх психологів.

Висновки: Отже, міжособистісні конфлікти негативно впливають на особистість студента, заважають йому отримати більш ґрунтовні знання, які необхідні для здобуття фахової освіти. Також було виявлено, що студентів знижена конфліктність. Вони у міжособистісній взаємодії застосовують компроміс як стратегію боротьби з конфліктом. Вирішення міжособистісних конфліктів – це встановлення гарної атмосфери в групі студентів, що допомагає колективу бути більш згуртованим та дружнім.

Перспективи подальших пошуків полягають в емпіричному дослідженні передумов вияву міжособистісних конфліктів серед студентів.

Література

1. Анцупов А. Я., Малышев А. А. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учебник для вузов. Москва: К.МАУП, 1996. 103 с.
2. Гришина А. Я. Психология конфликта: Учебник. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. 544 с.
3. Психология. Словарь / под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. /М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

ВПЛИВ ПАРТНЕРСЬКИХ ПОЛОГІВ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЖІНКИ

Бондарчук А. Ю.,

студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. Вагітність та пологи є важливими етапами у житті кожної жінки, яка планує стати матір'ю. В сучасному світі є багато сприятливих умов для материнства: це і високий рівень медицини, матеріально-технічні можливості, які забезпечують комфортні побутові умови молодій мамі та новонародженій дитині. Організм людини є досконалою системою. Стрімкий розвиток науки в 20 ст. привів до того, що такі взаємопов'язані галузі, як психологія та медицина в практичному застосуванні виявилось відокремлені одна від одної. Саме тому майже пів сторіччя в нашій країні та й в усьому цивілізованому світі пологи розглядалися виключно, як медична сфера.

Аналіз досліджень та публікацій. У 1985 році ВООЗ зробила заяву, що присутність під час переймів і пологів когось із близьких людей суттєво сприяє доброму самопочуттю породіллі. В 2004 р. партнерські пологи починають запроваджуватись в Україні. На сьогоднішній день доведено, що це дало можливість зменшити ускладнення з боку матері та дитини майже на 10-11%. О. Марущенко – кандидат соціологічних наук доцент кафедри філософії Харківського медичного університету в своїй статті: «Партнерські пологи: парадокси чоловічої ролі» досліджує проблему малого відсотку участі чоловіка в пологах. Серед причин відмови найпоширеніші: «...це не чоловіча справа», «... жінка завжди робила це одна», «... це на вигляд не естетично», «... чоловік

не повинен брати в цьому участь бо отримає психотравму» [1]. Н. Бушковська в своїй публікації «Партнерські пологи, що варто про них знати» від 11 листопада 2019 року звертає увагу: «... в австралійському дослідженні виявили, що породіллі були передусім, травмовані «пріоритетністю бажань медичного персоналу», «залякуванням і брехнею», «нехтуванням загальноприйнятих знань» та «насильство». Ці проблеми характерні і для пологових будинків України [3].

Метою статті є спроба об'єднати в одну команду та зробити рівноправними учасниками лікаря-акушера, вагітну жінку та її партнера; поєднання знань з медицини (зокрема фізіології) та психології в такій важливій справі, як щасливе народження здорового малюка.

Викладення основного матеріалу. Свободі індивіда нерідко віддається перевага перед взаємною відповідальністю, згуртованістю сім'ї, що створює для неї чималу небезпеку. У більшості країн Західної Європи зменшується число осіб, які вступають у шлюб, росте число «вільних союзів», слабшає міцність шлюбів. Такі соціальні тенденції роблять сучасну жінку більш вразливою в період останнього триместру вагітності та в період новонародженості [3].

Без перебільшення можна стверджувати, що в цей період жінка майже повністю залежить від близького оточення і відносини з чоловіком, майбутнім батьком, відіграють головну роль в психоемоційному стані майбутньої мами. Фізіологічні зміни, які відбуваються в організмі жінки в останньому триместрі вагітності можуть спричиняти значний фізичний та психологічний дискомфорт.

Починає активно збільшуватись матка, яка тисне на діафрагму і виникає задишка, змінюється постава, з'являються болі в попереку, в кістках тазу, збільшується маса тіла, можуть з'являтися набряки, важкість у шлунку, більш активним та іноді болючим стає ворухіння плоду. Майже всі опитані жінки відмічають погіршення сну, через те, що дитина активно рухається саме вночі, як наслідок порушення сну та пригнічення емоційного стану з'являється відчуття тривожності, дратівливості, депресії.

В жіночих консультаціях працюють «Школи відповідального батьківства», де пара, яка готується до народження малюка може отримати всю необхідну інформацію про перебіг вагітності та підготуватись до пологів. На жаль, в сільській місцевості та в районних центрах відсоток чоловіків, які разом з вагітною відвідують жіночу консультацію залишається дуже низьким.

Переживання вагітної жінки значною мірою визначається особливостями моделі материнства, засвоєної від своєї матері, характером адаптації до шлюбу, і міфами, уявленнями й очікуваннями, пов'язаними з майбутньою дитиною [4]. Лише 30 % серед опитаних жінок, що вперше готувались стати матерями отримували про пологи позитивну інформацію від свого найближчого оточення (мами, сестри, близькі родичі). Здебільшого це були негативні спогади та коментарі: «до мене ніхто з медичного персоналу не підходив», «акушерка була нетверезою», «я довго мучилась, просила, щоб мені щось вкололи, але на мене ніхто не звертав уваги, а потім прийшов лікар, почав на всіх кричати і мені зробили кесарський розтин» – це найпоширеніші спогади жінок, які народжували в пологових будинках радянської доби. І дуже добре, що ці часи в минулому.

Партнерські пологи – це пологи за участю близької людини: чоловіка, мами, сестри, подруги за бажанням породіллі. Безпосередньо пологи складаються з 3-ох періодів:

1-ий п-д – розкриття шийки матки за рахунок регулярних маткових скорочень (перейми). При перших пологах триває близько 10-11 годин;

2-ий п-д – вигнання плоду, або народження дитини у первісток. Триває це 1-2 години, а у повторнонароджуючих від 5-10 хв. до 1 год.;

3-ий п-д – послідовий тривалість в середньому 30 хв. [4].

Жінка, як правило, вирушає до пологового будинку на початку першого періоду пологів. Відчуття, які супроводжують її на цьому етапі – біль під час переймів, що посилюється: страх перед пологами, страх перед можливими медичними втручаннями, страх перед недостатніми фізичними можливостями, страх перед незнайомим місцем і оточенням.

Стає зрозумілим, чому присутність близької людини така важлива в цей відповідальний період життя.

Серед жінок, які народжували вперше, головна роль, яку вони відмічають – це емоційна підтримка під час панічних атак, якими часто супроводжувались больові відчуття. Турботливі інтонації в голосі партнера, підтримуючі обійми, розслабляючий масаж і погладження попереку та живота дозволяли запобігти стану надмірної афективності, що виникає на фоні звуженої свідомості [5]. Це має особливе значення під час другого періоду пологів (період вигнання плоду), коли жінка в стані афекту припиняє виконувати вказівки лікаря та акушерки, що призводить до травматизації новонародженого та пологових шляхів породіллі. За свідченнями акушер-гінекологів такі стани при партнерських пологах майже не зустрічаються.

Жінка може більше зосередитись на своєму фізичному комфорті, правильно розуміє та виконує вказівки медичного персоналу.

Інша важлива роль партнерської підтримки це прийняття рішень про необхідні медичні або хірургічні втручання. Партнер більш виважено може оцінювати акушерську ситуацію та разом з лікарем та акушеркою «працювати в команді» для досягнення позитивного результату. Присутність партнера дозволяє побудувати більш довірливі стосунки між учасниками процесу та зменшити відсоток необґрунтованих, нерідко агресивних, акушерських втручань.

Пологи є стресовою ситуацією для подружньої пари, тому подолання такої критичної ситуації пліч-о-пліч є дуже важливим для подальших стосунків, переважно жінки відчувають вдячність за фізичну та емоційну підтримку. Пережита криза дозволяє чоловікам проявити себе в ролях захисника – людини, яка може брати на себе відповідальність за прийняття життєво важливих рішень, що позитивно впливає на подальші сімейні відносини.

Ось як описує свій психоемоційний стан пані А.: «Я не заперечувала бажанню мого чоловіка бути присутнім на пологах, але відношення моє було досить скептичне. З 16 років я відчувала себе незалежною людиною і тому

власна фізична безпорадність під час пологів стала для мене несподіванкою. Ще більшою несподіванкою було те, що мій чоловік, від якого я не очікувала ніякої користі, був зі мною «на одній хвилі». Він точно відчував, коли мене потрібно обійняти, подивитись мені в очі, запропонувати мені прийняти душ. Тоді я повністю довірилась йому і ця довіра продовжилась в наших стосунках після виписки з пологового будинку. Я відчула себе Жінкою не в ту мить коли народилася дитина, а тоді коли з вдячністю прийняла турботу свого чоловіка».

Присутність близької людини сприяє зменшенню негативної емоційної напруги, що в свою чергу дає можливість запобігти акушерському травматизму під час пологів в матері та немовляти, щоб знизити показник необґрунтованих акушерських втручань на 10%. Запобігає розвитку післяпологової депресії дає можливість мамі більше зосередитись на радісних переживаннях, таких як: перша зустріч з малюком; перше прикладання до грудей; мить, коли батько вперше бере дитину на руки.

Довіра, яка виникає між подружжям та позитивний досвід дозволяє в майбутньому запобігати виникненню сімейних криз.

Висновки. Отже, пологи – це процес, яким керують більшою мірою інстинкти. Необхідність у створені для жінки-породіллі умов, в яких контроль свідомості буде зведений до мінімуму і вона з легкістю увійде в той інстинктивний стан, який дозволить їй народити самотійно. Він повинен характеризуватися як вільний від впливу зовнішніх умов і психічних напружень. Тому важлива партнерська підтримка при пологах саме чоловіка полягає у наданні психологічної та іншої немедичної допомоги. Професійна поведінка співробітників пологового стаціонару, навіть правильне виконання медичних маніпуляцій, не інформуючи породіллю про це, викликає в неї відчуття ізоляції і реальної небезпеки залишитися самотньою навіть на короткий проміжок часу. Тому, мистецтво надання партнером допомоги породіллі при пологах полягає в умінні дати жінці можливість поводитися максимально вільно, що допомагає включенню підсвідомих механізмів саморегуляції пологів. Перспективи подальших пошуків полягають у

здійсненні порівняльного аналізу методологічних особливостей застосування методів психодіагностики у психології вагітності та раннього материнства.

Література

1. Марущенко О. Партнерські пологи: парадокси чоловічої ролі. Гендер в деталях 23.08.2018 року <https://genderindetail.org.ua/library/authors/oleg-maruschenko.html> (дата звернення: 09.03.2020).
2. Бушковська Н. Партнерські пологи, що варто про них знати. *Українська правда Життя* 11.11.2019 р. <https://life.prawda.com.ua/health/2019/11/11/238866/> (дата звернення: 09.03.2020).
3. Про внесення змін до наказу МОЗ України від 15.12.2003р. №582, наказу МОЗ від 31.12.2004 р. № 676 С.1-7. Міністерство охорони здоров'я України наказ від 03.11.2008 №624 <https://z-l.com.ua/upload//moz%20docs/624.pdf>. (дата звернення 10.03.2020).
4. Сюсюка В. Г. Клініко –патогонетичні аспекти акушерських і перинатальних ускладнень у жінок з урахуванням психоемоційного стану та їх медико-психологічна корекція. : дис. канд.мед наук : 14.01.01/ Запорізький державний медичний університет 2018р. С. 37–69.
5. Нечаєва М. А. Класифікація та психологічна діагностика відношення до вагітності. *Вісник Південно – Уральського державного університету*, серія «Психологія». 2010 № 17. С. 33–38.
6. Запорожан В. М., Цегельський М. Р., Рожковська Н. М. Акушерство і гінекологія: навч. посібник Одеса ОДМУ 2005 С. 205–271.
7. Клінічна психологія: навчальні матеріали онлайн https://pidruchniki.com/88816/psihologiya/psihichni_porushennya_pologiv(дата звернення 10.03.2020).

СЛОВЕСНІ ЗАСОБИ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Брандальська Т.С.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність теми. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, однією із ключових компетентностей є «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти» [2, с.92], а також опрацьовувати інформацію, використовувати мовлення для самовияву і подальшого розвитку. Від рівня сформованості мовлення залежить ефективність пізнавальної діяльності учнів початкових класів. Досконале володіння рідною мовою як засобом і способом спілкування та пізнання належить до найважливіших надбань дитини в молодшому шкільному віці.

Розвиток мовлення і словникового запасу дітей, вміння користуватися багатствами рідної мови є одним з основних елементів формування повноцінної особистості, важливим фактором засвоєння знань, подальшого накопичення інтелектуального досвіду.

Дослідження ролі мови у процесі пізнання здійснено класиками психології Дж.Брунером, Л.С.Виготським, О.О.Леонтьєвим, О.Р.Лурією, Ж.Піаже. Психологічні особливості розвитку мовлення в молодшому шкільному віці розкрили у своїх роботах Б.Ф.Баєв, Л.О.Варзацька, Н.О.Головань, С.І.Дорошенко, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, Г.О.Люблінська, Т.О.Піроженко, І.О.Синиця та ін. Ними було виявлено динаміку, умови і досягнення у формуванні усного та писемного мовлення учнів початкової

школи. Натомість, проблема становлення мовлення як засобу пізнавальної діяльності молодших школярів не здобула належного висвітлення у наукових розвідках.

Метою нашої статті є визначення ролі мови як засобу функціонування пізнавальної сфери молодших школярів.

Виклад основного матеріалу статті.

У психолінгвістичних джерелах стверджується, що слід розрізняти поняття «мова» та «мовлення», які не є тотожними (Ф. де Сосюр). Мова визначається як «система знаків, що служить засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передачі від покоління до покоління і збереження інформації» [5, с.255]. Мова існує і реалізується завдяки мовленню; мовленнєву діяльність психологи розглядають як специфічний вид пізнавальної діяльності.

Принциповим для визначення пізнавальних функцій мовлення є положення Л.С.Виготського про зв'язок мислення з мовою і мовленням. Протягом онтогенезу закріплюється єдність думки і слова, лінії розвитку мислення і мовлення перетинаються, «після чого мислення стає мовленнєвим, а мовлення – інтелектуальним» [1, с.98].

О.О.Леонтьєв зазначає, що необхідно «говорити про мову не про як знаряддя мислення, а про мову як знаряддя інтелектуальної діяльності загалом» [4, с. 33]. Усі пізнавальні процеси, починаючи з відчуття і сприймання, включаючи пам'ять, увагу, мислення і уяву, опосередковуються мовленням, функціонують і формуються завдяки йому.

Г. С. Костюк в роботі «Про психологію розуміння» наголошує, що слово є «узагальнене відображення тих об'єктів, яких воно стосується; форма кожного слова виступає при цьому наче прозора оболонка, крізь яку ми сприймаємо його зміст, що відображає об'єкт» [3, с.280]. Результатом відображення та свідомого розуміння об'єктів і явищ, закріпленим у слові, є поняття.

В процесі вивчення матеріалу учні використовують мовлення для

засвоєння та розуміння фактів, зв'язків, закономірностей. Розвиток здатності логічно мислити, обґрунтовувати власну думку, свідомо здобувати нові знання, – усе це здійснюються завдяки мовленню й удосконалюється разом з ним. Оволодіння вербальними засобами розумової діяльності є запорукою розуміння змісту певного матеріалу, розкриття його значення, – наголошував Г. С. Костюк.

Становлення суб'єктивних механізмів пізнання відбувається в онтогенезі у єдності з мовленнєвим розвитком дитини, тому можна встановити залежність: рівень пізнання = рівню мовленнєвого розвитку індивіда. Навіть найпростіші форми відображення здійснюються за участю мовлення. Результати відчуттів, які виступають основою пізнавальної діяльності, дозволяють фіксувати у словах окремі, зовнішні ознаки предметів і явищ. Сприймання – створює уявлення, цілісні образи цих предметів і явищ, кожний з яких кодується, називається певним словом. Перцептивний образ стає чітким і визначеним лише за умови, якщо він закріплений у слові, словосполученні. Особливої важливості набуває мовленнєвий розвиток, коли йдеться про сприйняття та розуміння мовної інформації.

У молодших школярів закріплюється єдність образу і слова, сприйнятий об'єкт не лише називається, а й описується, йому дається словесна характеристика. Сприймання усного (аудіювання) та писемного (читання) мовлення стає спеціальним завданням для молодших школярів, про успішність виконання якого вони вчаться звітувати також за допомогою вербальних засобів.

Мислення, як опосередковане і узагальнене відображення дійсності, у своїй вищій формі неможливе без мови. На тісний зв'язок мовлення й мислення вказує виокремлення специфічного – абстрактного (словесно-логічного) виду мислення, – що здійснюється в словесній формі за допомогою понять, які виходять за межі безпосереднього відображення.

Завдяки мисленню створюється абстрактний образ світу, у якому за допомогою словесних засобів закріплюються суттєві, глибинні властивості

предметів та явищ, взаємозв'язки між ними. Навчальний матеріал, який засвоюють учні початкової школи, містить абстрактні поняття, які належать до різних галузей науки. Молодші школярі вчать давати визначення відомим їм поняттям, виділяти загальні та істотні ознаки явищ, висловлювати власну позицію, наводити докази і аргументи, виражаючи думки у відповідних судженнях, міркуваннях, умовиводах.

Пам'ять у цілісному процесі відображення, розуміння виконує функцію збереження, закріплення набутого досвіду, засвоєної інформації. Так, залежно від змісту матеріалу, який запам'ятовується, П.П.Блонський та А.О.Смірнов виділяють окремий вид – словесно-логічну пам'ять, спрямовану на збереження понять, суджень, думок, тобто, результатів пізнання, зафіксованих у вербальній формі. У молодшому шкільному віці формується здатність до свідомого і довільного запам'ятання і відтворення словесної інформації, можливість переказувати «своїми словами», близько до тексту, передаючи основний зміст матеріалу.

Тісний зв'язок мовлення з уявою виявляється у феномені вербальної (словесної) уяви, завдяки якій створюються нові, не існуючі у реальності образи – словесні описи, розповіді, тексти тощо. Специфічним проявом вербальної уяви є словотворчість, коли об'єктом перетворення, конструювання стають самі мовні одиниці – слова, речення. До обов'язкових результатів навчання молодших школярів належить здатність використовувати мову у мовленнєвій творчості, експериментувати зі звуками, словами, фразами, писати прозові та поетичні літературні твори.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тож, побудова адекватного образу оточуючої дійсності, змістовної картини світу, засвоєння інформації значною мірою залежать від рівня розвитку мовлення. Воно пов'язане з усіма іншими пізнавальними психічними процесами і відіграє важливу роль у навчальній діяльності учнів початкової школи. Вербальні засоби об'єднують пізнавальну сферу психіки, організують цілісну інтелектуальну діяльність молодших школярів.

Здійснений огляд особливостей використання словесних засобів у пізнавальній діяльності є основою нашої подальшої роботи, присвяченій проблемі комплексної діагностики вербальної складової когнітивної сфери молодших школярів, можливостей оцінки мовленнєвої компетенції як індикатора розумового розвитку дітей.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К.: «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
3. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. [За ред. Л. М. Проколієнко] К.: Радянська школа, 1989. С. 251 - 300.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

НЕУСПІШНІСТЬ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Бублікова Д.М.

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми неуспішності в молодшому шкільному віці пояснюється тим, що саме на цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості закладається не тільки узагальнена система знань, яка лежить в основі світогляду дитини, але й формуються уміння та навички, без яких навчальна діяльність не може бути успішною.

Знання про сутність неуспішності, основні причини її виникнення допоможуть налагодити ефективну корекційну роботу з невстигаючими молодшими школярами.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що у вітчизняній психології накопичено низку теоретичних та експериментальних досліджень, присвячених вивченню типології невстигаючих учнів, причин виникнення неуспішності та ефективних шляхів боротьби з нею. У першу чергу йдеться про наукові роботи П.П. Блонського, Ю.З. Гільбуха, В.В. Гришина, Н.А. Менчинської, Л.С. Славіної та інших науковців.

Дослідженням психологічних чинників неуспішності учнів початкових класів у традиційній системі навчання займалися Т.Ю. Андрущенко, Ю.К. Бабанський, Н.А. Бастун, Б.Н. Боденко, В.В. Волошина, Ю.З. Гільбух, С.М. Зінченко, Т.Д. Ілляшенко та інші науковці, які встановили, що неуспішність визначається як об'єктивними (в ролі яких розглядаються умови життя, невірне організоване спілкування з учнем, формалізм ставлення вчителів і батьків до дітей, педагогічна занедбаність, соціальні психотравмуючі ситуації та інші), так і суб'єктивними причинами (серед яких найбільш дієвими виступають рівень розумового розвитку дитини, ставлення самого учня до навчальної діяльності, інфантилізм школяра, слабкий стан фізичного здоров'я, несформованість пізнавальних мотивів, низька самооцінка учня та інші).

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на сутність, основні ознаки, причини недисциплінованості молодших школярів та шляхи її подолання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує існування двох тенденцій щодо розуміння сутності неуспішності. Стосовно першої під неуспішністю розуміють існування невідповідності між рівнем підготовки учнів та вимогами змісту освіти, які зафіксовані в навчальній програмі як очікувані результати навчальної діяльності учнів у кінці певного етапу освітнього процесу – вивчення теми, кінець чверті, півріччя, навчального року» [6, с. 43].

Проблему неуспішності школярів ґрунтовно досліджували Ю.К. Бабанський, В.С. Цетлін, М.І. Мурачковський та інші дослідники. За результатами дослідження Н. Слободяник, контингент учнів, які відчують труднощі під час навчання, становить приблизно 12,5 % від усієї кількості учнів [4 с. 48].

Друга тенденція щодо трактування сутності неуспішності пов'язана з реформуванням системи освіти в Україні та її переходом на 12-бальну систему оцінювання. Сучасна дослідниця Є.Р. Чернишова наголошує на недоцільності виділяти категорію невстигаючих учнів. Йдеться про існування початкового, середнього, достатнього та високого рівнів опанували навчальним матеріалом. Виходячи з цього використання терміну «неуспішність» є недоречним.

С.М. Зінченко, Т.Д. Ілляшенко, Г.Б. Моніна, Т.П. Сухенко та інші науковці досліджують ознаки неуспішності та причини, які ускладнюють процес засвоєння учнями знань, умінь та навичок. У ролі ознак неуспішності молодших школярів науковці розглядають низький рівень розвитку пізнавальних мотивів, психічних процесів та навичок читання, письма і лічби. Крім того таким учням важко скласти план вирішення навчальної задачі, самостійно працювати над нею, аналізувати навчальний матеріал та робити висновки. Вони інтелектуально пасивні, часто відволікаються на уроках. Їм важко контролювати себе, адекватно оцінювати результати власної та діяльності навколишніх.

Серед причин неуспішності Ю.К. Бабанський розглядає наступні: недостатній рівень розвитку мислення (27 % обстежуваних, які демонстрували низький рівень успішності); низький рівень розвитку навичок навчальної діяльності (18% обстежуваних), негативне ставлення до навчання (14% невстигаючих), негативний вплив сім'ї та однолітків (13%), значні прогалини в знаннях (11%), слабка здоров'я та втомлюваність (9%), недостатній рівень сформованості волі та недисциплінованість (8% неуспішних учнів) [1, с. 232].

Т.Д. Ілляшенко, Н. О. Менчинська, Л. С. Славіна в ролі причин неуспішності розглядають недоліки пізнавальної діяльності та мотиваційної

сфери дитини. До першої групи відносять недоліки розвитку пізнавальних психічних процесів; неадекватне використання дитиною своїх індивідуально-типологічних особливостей, які проявляються в пізнавальній діяльності; несформованість прийомів навчальної діяльності. До другої групи належить недостатній рівень розвитку пізнавальних мотивів [3].

М.М. Фіцула пропонує розглядати чотири групи причин відставання учнів:

- 1) недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинута пам'ять і мислення, відсутність навичок навчальної діяльності);
- 2) недостатній рівень вихованості (відсутність інтересу до навчання, слабка сила волі, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності);
- 3) недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної та самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя);
- 4) негативний вплив атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної праці та ін.) [5, с. 233]..

У контекст дослідження проблеми неуспішності молодших школярів входить і обґрунтування ефективних прийомів корекційної роботи, яка повинна бути спрямована на розвиток особистості учня, усунення прогалин у знаннях, формування важливих умінь та навичок, формування позитивного ставлення до навчання. Поруч із профілактичною, доцільно використовувати розвивальну та корекційну роботу. Педагогічна профілактика передбачає пошук оптимальних педагогічних систем, у тому числі застосування активних методів і форм навчання, новітніх педагогічних технологій, проблемного й програмованого навчання та інше. Корекційна ж робота включає додаткові індивідуальні та групові заняття з невестигаючими учнями. Для успішної організації таких занять педагогові необхідно виявити причини неуспішності учнів, встановити, який навчальний матеріал є неусвідомленим, пробудити у дитини віру у власні сили

та бажання вчитися. Поруч із додатковими заняттями, до неуспішних молодших школярів доцільно використовувати індивідуальний підхід під час освітнього процесу. Мова йде про доцільність використання карток з індивідуальними завданнями. Таким учням рекомендується давати більше часу на обдумування відповіді, використовувати допоміжні засоби навчання: план, структурно-логічні схеми та інше.

Узагальнюючи своєрідність розвивальної та корекційної роботи з неуспішними молодшими школярами, необхідно зазначити, що всі вони спрямовані на актуалізацію зони найближчого розвитку дитини. Крім того єднальним фактором є віра педагога в можливість дитини та толерантне ставлення до неї.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал, необхідно вказати, що неуспішність в молодшому шкільному віці може викликатися багатьма причинами та факторами, але всі вони впливають на мотиваційну, психічну, особистісну та емоційно-вольову сфери дитини. За умови цілеспрямованої профілактичної, розвивальної та корекційної роботи можна чекати позитивних зрушень щодо покращення успішності навчальної діяльності молодших школярів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці програми соціально психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток пізнавальних психічних процесів молодших школярів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды : научное издание /сост. М. Ю. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Ілляшенко Т. Причини невстигання молодших школярів: які вони? *Початкова школа*. 2007. № 1. С. 2–4.
3. Менчинская, Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Москва: Педагогика, 1971. 272 с.
4. Слободяник Н. Выявление причин школьной неуспешности. *Воспитание школьников*. 2005. № 8. С. 47–51.

5. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2002. 528 с.
6. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва: Педагогика, 1977. 120 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЕРЕНТНИХ ГРУП У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вебровіцька Н. В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Мамчур І. В.

Актуальність дослідження. Людина – істота соціальна, а значить група завжди була життєво необхідна для неї. З самого народження людина знаходиться в соціумі, живе та навчається в групі, засвоює соціальні норми та правила, формується як особистість. Людина завжди належить до соціальної групи, будь то сім'я чи шкільний клас, проте не кожна з них впливає на формування життєвих цінностей так, як впливає на людину референтна група, яка стає еталоном для наслідування та порівняння.

У підлітковому віці, зважаючи на вікові новоутворення, людина найбільше схильна до вибору та входження у референтні групи поза реальною соціальною групою. Підліток засвоює норми поведінки обраної групи, формує уявлення про навколишній світ та орієнтує власні життєві цінності згідно з референтною групою. Зміна, переорієнтація соціальних цінностей та стереотипів коригують особливості формування і функціонування референтних груп. Тому обрана нами тема є актуальною для вивчення через її вплив на особистісні орієнтації підлітка і на його подальший життєвий шлях.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових підходів до

вивчення референтних груп та емпіричному розкритті чинників, що впливають на формування означених груп у підлітковому віці.

Огляд наукових праць. Фундаментом для виникнення теорії референтних груп є теорія «значимого іншого». Основоположниками даної теорії є Ч.Кулі, Д.Мід, які вказували, що в основі взаємодії людей лежить орієнтація учасників комунікації на думку інших.

Теорія «значимого іншого» розроблялась психологами Б. Г. Ананьєвим, І. С. Коном, А. Ф. Лазурським, В. М. Мясіщевим, О. В. Петровським [3]. В американській психології розробка теорій референтних груп пов'язана з такими іменами як Г. Хаймен, Т. Ньюком, М. Шериф, Р. Мертон, Г. Келлі, Т. Шибутані. Завдяки їхнім роботам це питання набуло популярності [1].

Виклад основного матеріалу. Як відомо з вікової психології, у підлітковому віці провідною діяльністю є міжособистісне спілкування. Тобто цей період є сенситивним до розширення кола знайомств, спілкування з однолітками, налагодження довірливих стосунків з іншими підлітками. Д. Ельконін вказував, що для підліткового віку характерний пріоритет дитячої спільноти над дорослою.

Термін «референтна група» був введений американським соціопсихологом Г. Хайменом у 1942 році. Він говорив, що це група, на яку індивід орієнтує свою поведінку. Такою групою може виступати будь-яка соціальна спільнота з якою індивід себе ідентифікує. При цьому реально належати він може зовсім до іншої групи. Ведучою ознакою референтної групи можуть виступати економічні, політичні, культурні чи професійні атрибути.

Остаточне утворення поняття «референтна група» пов'язують з ім'ям М. Шерифа. Він акцентував увагу на тому, що референтна група й група членства часто не збігаються, референтна та, до якої індивід відносить себе психологічно [3].

Значимою є робота Є. Щедріної «Референтність як характеристика системи міжособистісних відносин». Результати її досліджень є вагомими в області референтності і референтних груп у вітчизняній психології. Заслуга автора в

тому, що в своїй роботі вона систематизує результати закордонних досліджень, робить спробу заповнити наявні прогалини, вводить поняття референтності, уточнює взаємозв'язок між феноменом референтності як якістю міжособистісних стосунків і референтною групою. Розглядаючи фактори, що лежать в основі системи міжособистісних відносин, вводить четвертий фактор – оцінювальний, який базується на основі якісного аналізу сутності відносин між індивідом та референтною групою, та не розглядався раніше. Це дає можливість трактувати об'єкт орієнтації, як такий, що володіє особистою значимістю, а трактування іншого значимого суб'єкта як носія особистісно-значимої інформації [5].

Г. Келі, розробляючи поняття референтних груп, виділив дві їх функції: порівняльну і нормативну, показавши, що референтна група потрібна індивіду або як еталон для порівняння своєї поведінки з нею, або для нормативної оцінки його.

Нормативна функція проявляється в тому, що референтна група є джерелом норм поведінки, соціальних установок і ціннісних орієнтацій індивіда. Це означає, що норми й цінності індивіда формуються під впливом референтної групи, які інтеріоризуються і стають невід'ємною частиною його особистості.

Порівняльна функція проявляється в тому, що референтна група виступає як еталон, за допомогою якого індивід може оцінити себе й інших. Група слугує точкою відліку для оцінювання себе й інших людей. Норми і цінності, які існують у групі індивіда, найчастіше є для нього абсолютними, і відповідно до них він оцінює поведінку, наміри, особистісні якості людей так свої власні.

Отже, обидві ці функції лежать в основі формування ціннісних орієнтацій особистості. Для порівняльних референтних груп характерний ціннісний момент, а для нормативних груп – співвіднесення порівняння. Функції мають глибокий внутрішній зв'язок між собою, кожен суб'єкт в тій чи іншій мірі реалізує всі функції.

Референтні групи слугують мотиваційним ядром у структурі

міжособистісних стосунків, свідчать про певний розвиток групи як колективу. Співвіднесення себе з групою регулює поведінку індивіда в групі, сприяє швидшому засвоєнню норм, вмінно конструктивно взаємодіяти в групі [2].

В соціальному аспекті в старшому підлітковому віці завершується первинна соціалізація. Діяльність, рольова структура особистості на цьому етапі набуває дорослих якостей, стоять завдання соціального та особистісного самовизначення. Це передбачає розвиток інтегративних механізмів самосвідомості, становлення свідомості і життєвої позиції, почуття належності, набуття статусу в своєму середовищі. Всі ці механізми забезпечуються в процесі якісного спілкування, свідомого включення індивіда до групи, а найбільші зміни відбуваються під впливом референтних груп, в які він безпосередньо входить, надаючи останнім форму самоідентичності [4].

З метою практичного дослідження особливостей формування референтних груп серед підлітків, нами було розроблено авторський опитувальник.

У дослідженні взяли участь 50 підлітків Мар'янівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Маловисківського району Кіровоградської області віком від 12 до 15 років. Значна частина, а саме 44% досліджуваних є членами асоціальних референтних груп для яких основними цінностями і захопленнями є розпивання спиртних напоїв, нічні прогулянки у компанії, втікання з дому тощо). Цікавим є той факт, що лише 57% з них це усвідомлює.

На питання «Що тебе спонукає у входженні до такої групи?» 30% підлітків відповіли «конфлікти в сім'ї», 20% - «несприйняття з боку оточуючих», 25% починають соціальні зв'язки з такими угрупованнями через бажання подобатися та відчувати себе «крутим», 20% вважають, що вони відкривають «справжнього» себе, а ще 5% не знайшли відповіді на запитання.

Також виявилось, що 26% респондентів позиціонують себе членом групи, до якої не належать фактично (музичний гурт, персонажі серіалу тощо). 4% опитуваних підлітків не вважають, що належать до референтної групи. Тобто, будучи членом різних соціальних угруповань таких як сім'я, школа, творчі гуртки, вони не переймають цінності і правила цих груп, і не співвідносять себе

з ними. Це говорить про те, що ідеї М. Шерифа знаходять себе не практиці і референтною може вважатися лише та група, до якої себе відносить особистість сама.

За результатами дослідження можна зробити висновок, що основними критеріями вибору референтної групи є такі її якості як: авторитетність серед інших угруповань, спільні захоплення з членами групи, їхні моральні цінності та соціальний статус.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Таким чином, теоретичні узагальнення наукових праць та наше емпіричне дослідження демонструють, що референтність сприяє формуванню особливого типу зв'язку у групі, який дозволяє соціальну структуру перетворити в психологічну спільність людей та формує сприятливий психологічний клімат. Наша подальша робота над обраною проблематикою вимагає глибшого психодіагностичного дослідження визначення особливостей формування референтних груп, визначення чинників та критеріїв, якими керується підліток, коли обирає групу для наслідування.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. Санкт-Петербург, 2008. 379 с. URL [www.my word.ru](http://www.myword.ru) (дата звернення 2.03.2020).
2. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 327с.
3. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка. Київ: «ЕксОб», 2000. 315с.
4. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. Москва: Просвещение, 1988. 467 с.
5. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. Москва: Просвещение, 1991. 291 с.

ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ, З ЯКИМИ ЗУСТРІЧАЮТЬСЯ ПЕРШОКЛАСНИКИ

Воротнюк В.В.

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу адаптації першокласників до систематичного навчання в школі пояснюється реформуванням системи освіти в Україні, згідно якої необхідно створити сприятливі умови для налагодження освітнього процесу, спрямованого на гармонійний розвиток кожного учня.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчив, що своєрідність адаптаційного періоду, який переживають першокласники під час вступу до школи, вивчається психологами та педагогами. Значний внесок у дослідження цієї проблеми внесли Ш.А. Амонашвілі, Т.Ю. Андрющенко, Л.І. Божович, Ю.З. Гільбух, Н.В. Єлфімова, С.Л. Коробко, О.О. Кравцова та інші науковці. Вплив процесу адаптації на організм дитини вивчали М.В. Антропова, М.М. Кольцова, О.Г. Хрипкова та інші. Труднощі адаптації вивчали Н.М. Аксарина, Ю.З. Гільбух, Н.В. Ватутіна, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.С. Ронжина, С.І. Семенака, Л.М. Фрідман та інші.

На сучасному етапі проблемою адаптації першокласників займаються Н.Д. Ватутіна, Н.В. Найдюк, О.М. Науменко, Л.В. Стреж, О.М. Циганенко, Н.Б. Чуб та інші вчені.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на процес адаптації дітей до систематичного навчання в школі та на труднощі адаптаційного періоду.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» означає процес

приспосовування організму, який відбувається на різних рівнях: фізіологічному, соціальному та психологічному. І.Ю. Кулагіна вважає, що адаптація передбачає не тільки пристосування до успішного функціонування в даному середовищі, але й здатність до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку [4].

Узагальнюючи погляди науковців, можна констатувати, що адаптація розглядається як процес активного пристосування індивіда до нових умов середовища та як результат цього процесу. Процес адаптації дитини до навчання в школі розглядається вченими в декількох аспектах, а саме: біологічному, психологічному та соціальному. Біологічна адаптація - це пристосування дитини до нового режиму навчання й життя. Психологічна - входження до нової системи вимог, які пов'язані з виконанням навчальної діяльності. Соціальна адаптація передбачає процес входження дитини до учнівського колективу.

На думку педагогів та психологів, першокласники адаптуються до нових умов шкільного життя протягом двох-чотирьох місяців. Адаптація дитини до школи – процес, який передбачає входження дитини до нової соціальної ситуації та прийняття нею нової соціальної ролі учня [1]. Не розходяться погляди науковців і з приводу того, що процес адаптації передбачає проходження дитиною декількох етапів. Якщо первинна адаптація триває приблизно протягом першого півріччя навчання в школі, то остаточна закінчується до кінця першого року навчання.

Л.В. Алексеева пропонує виділяти три етапи адаптації. Під час першого – орієнтувального - етапу дитина відчуває на собі вплив багатьох факторів, які пов'язані з початком систематичного навчання в школі. В цей період дитина переживає «шкільний шок», який триває два-три тижні. Ознаками цього періоду є погіршення стану здоров'я дитини, втомлюваність, зниження продуктивності пізнавальних психічних процесів. На другому етапі відбувається нестійке пристосування першокласника до систематичного навчання в школі. На цьому етапі дитячий організм шукає і знаходить, близькі

до оптимальних, варіанти поведінкових реакцій. Третій етап адаптації передбачає відносно стійке пристосування дитини, що реалізується шляхом оптимального реагування на навантаження, що пов'язане з навчальною діяльністю [1].

А.Л. Венгер описує три рівні адаптації до шкільного навчання. Ознаками високого рівня адаптації є: позитивне ставлення першокласника до школи, адекватне сприймання вимог вчителя, успішне засвоєння навчального матеріалу, успішне вирішення навчальних задач, демонстрація старанності та уважності на уроках під час пояснення навчального матеріалу. Учень з високим рівнем адаптації виконує доручення вчителя без зайвого контролю, виявляє цікавість до самостійної роботи, готується до всіх уроків та займає в класі сприятливе статусне положення.

Першокласники з середнім рівнем адаптації позитивно відносяться до школи. Вони усвідомлюють навчальний матеріал, самостійно вирішують типові навчальні завдання, уважні та зосереджені під час уроку, але за умови, що навчальні завдання цікаві. Такі учні сумлінно виконують суспільні доручення. Вони товаришують з багатьма однокласниками.

Діти з низьким рівнем адаптації негативно та індиферентно ставляться до школи. Вони часто скаржаться на пригнічений настрій та проблеми зі здоров'ям. Вони порушують дисципліну на уроках, засвоюють навчальний матеріал поверхово та фрагментарно. Їм важко працювати самостійно. До уроків готуються нерегулярно, їм необхідний постійний контроль, систематичні нагадування з боку вчителя та батьків. Для підтримки працездатності необхідно пропонувати цікаві завдання та чергувати навчальну діяльність із відпочинком. У класі такі діти мало з ким спілкуються [2].

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити групу науковців, які займаються вивченням труднощів, з якими зустрічаються першокласники на етапі адаптації до систематичного навчання в школі. В першу чергу йдеться про роботи І.В. Дубровіної, Н.І. Гуткіної, Л.Ф. Обухової, які експериментально довели, що основними причинами шкільної дезадаптації першокласників

виступають неправильні методи виховання в сім'ї та порушення системи стосунків у школі. Причиною ускладнення процесу адаптації можуть бути і певні індивідуальні особливості психічного розвитку дитини. До виховних помилок батьків слід віднести їх надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини, часті конфлікти з дитиною з приводу результативності її навчальної діяльності та інше. За таких умов, все, що пов'язане зі школою буде викликати у дитини негативні почуття та емоції. В основі труднощів проходження адаптаційного періоду можуть лежати і особливості взаємодії в системі «вчитель-учень». Йдеться про низький рівень професіоналізму вчителя, часту критику результатів навчальної діяльності дитини та інші деструктивні впливи на психіку учня. З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації виділяють надмірну чутливість та підвищену збудливість нервової системи першокласника, які негативно впливають на адаптацію дитини до навчання в школі [3, с.91].

Узагальнюючи труднощі, що виникають в процесі шкільної адаптації, можна констатувати, що в їх основі лежить порушення рівноваги між потребами дитини, її прагненнями, суб'єктивними поглядами та вимогами, які пред'являє до поведінки учня школа. В основі таких труднощів можуть лежати і особливості розвитку психічної сфери дитини.

Висновки та перспективи досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що під час адаптації дитини до систематичного навчання в школі відбуваються суттєві зрушення в пізнавальній, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах дитини. У процесі адаптації виникають труднощі, в основі яких лежать об'єктивні та суб'єктивні передумови.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці програми соціально психологічного тренінгу, спрямованого на полегшення протікання процесу адаптації першокласників до систематичного навчання в школі.

Література

1. Алексеева Л. В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими*

потребами. Київ: Університет «Україна», 2007. С. 143-151.

2. Венгер Л.А. Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? Москва: Просвещение, 1994. 112 с.
3. Довідник з практичної психології (на допомогу студентам-випускникам під час підготовки до державних екзаменів): навчально-методичний посібник /за ред. Г.О. Горської. Кіровоград: 2010. 228 с.
4. Кулагіна І. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие. 5-е изд. Москва: Изд-во УРАО, 1999. 176 с.

СІМ'Я ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Гафарова А.С.

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування української держави актуальною виступає задача створення сприятливих умов для гармонійного розвитку кожної дитини. Успішна реалізація означеної задачі залежить від багатьох факторів, серед яких найбільш дієвим виступає вплив сім'ї на формування особистості дитини.

Аналіз досліджень та публікацій як вітчизняних, так і зарубіжних науковців засвідчує домінування позиції, згідно якої на формування особистості дитини впливають багато факторів, серед яких домінуючим є вплив соціального середовища (М.І. Алексєєва, О.В. Петровський, Е. Фром та інші), першим осередком якого є сім'я.

На дієвість сім'ї, як фактору формування особистості дитини, вказують Л.С. Виготський, В.І. Зацепін, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко,

В.О. Сухомлинський та інші педагоги і психологи. Як відомо до основних функцій сім'ї належать розвивальна, яка полягає в забезпеченні гармонійного розвитку дитини та виховна, що реалізується в первинній соціалізації дитини [5, с. 10].

В.І. Лозова та Г.В. Троцько стверджують, що тип сім'ї впливає на становлення дитини, а Т.М. Єльчанінова доводить дієвість впливу батьківського ставлення на цей процес. Йдеться про самооцінку, образ «Я», рівень домагань та особистісні якості. Не розходяться погляди дослідників і з приводу того, що сім'я здатна суттєво впливати і на процес саморегуляції та самовдосконалення особистості дитини [2].

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на вплив сім'ї на процес формування особистості дитини.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз наукової літератури засвідчив, що під поняттям сім'я найчастіше розуміють систему стосунків між чоловіком та жінкою, батьками і дітьми, яка базується на шлюбі або кровній спорідненості та має певну організацію. Йдеться про малу соціальну групу, що ґрунтується на шлюбі чи кровній спорідненості та передбачає здійснення спільної життєдіяльності на основі спільного побуту, матеріальної і морально-психологічної взаємодопомоги. А.Г. Гаспарян розглядає сім'ю як форму спільності людей, які пов'язані кровною спорідненістю та спільним побутом, що утворюють коло взаємної прихильності та відповідальності. С.В. Дармодехін під сім'єю розуміє спільність людей, які пов'язані шлюбними стосунками, батьківством, спорідненістю, спільним домогосподарством. Сім'я виступає основною ланкою суспільства, що виконує найважливіші соціальні функції та відіграє найважливішу роль в житті людини, захисті й формуванні особистості дитини, задоволенні її духовних потреб, забезпеченні первинної соціалізації.

У зарубіжній психології сутність сім'ї як наукового феномену розглядається набагато ширше. Під сім'єю розуміють «будь-яке об'єднання людей, що визначає себе як сім'я і включає в себе індивідів, які пов'язані

крвноспорідненими зв'язками або шлюбом, а також тих, які прийняли рішення жити разом» [1, с. 285]. Як бачимо за суттєвий критерій взято не кровні узи і спільне ведення господарства, а самовідчуття та самоідентифікацію членів сім'ї як групи. Подібне розуміння сутності феномену сім'ї передбачає необхідність включення до категорії сім'ї неповних та офіційно незареєстрованих типів сімей.

За результатами багатьох експериментальних досліджень на цей процес впливають тип сім'ї та стилі виховання. Діти, які виховуються в егалітарній (рівноправній) сім'ї, швидше соціалізуються. Авторитарна сім'я, що ґрунтується покорі, дисциплінарних впливах, беззаперечному авторитеті батьків, часто призводить до деструктивного розвитку особистості дитини [3]. На думку Т.М. Єльчанінової, авторитарний стиль викликає у дитини відчуження від батьків, почуття страху, незахищеності, що з часом призводить до демонстрації з боку дитини внутрішнього опору. За таких умов у дитини не розвивається почуття власної гідності, самостійність, ініціативність, віра в себе та свої можливості. Ліберальний стиль формує у дитини егоїзм, недисциплінованість, безвідповідальність. Тільки демократичний стиль сприяє формуванню у дитини почуття власної гідності, ініціативність, самоконтроль, незалежність. Цікавими є результати дослідження У. Брокфенбренера, який стверджував, що на формування самостійності та почуття відповідальності у дитини впливає той із батьків, стать якого співпадає із статтю дитини [2, с. 94-95].

В.І. Лозова та Г.В. Троцько стверджують, що на позитивно на формування особистості дитини впливають сім'ї, де панує доброзичлива атмосфера та дружні стосунки. В таких сім'ях діти ініціативні, незалежні, дружелюбні та ввічливі. В неблагополучних сім'ях, де панують конфлікти, покарання, де батьки багато часу приділяють матеріальному благополуччю та рівню успішності дитини, виростають замкнуті, недовірливі, агресивні, конфліктні діти, яким важко взаємодіяти з навколишніми [4]. Насильство в сім'ї призводить до формування у дитини тривожності, пригніченості, хвилювання

за своє життя та близьких людей.

На дієвість стосунків у сім'ї у процесі формування особистості дитини вказували і А. Бодалев та В. Столін. Поруч із цим вони наголошували на дієвості особистісних змінних членів сім'ї та установок стосовно членів сім'ї [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що сім'я виступає невід'ємною частиною соціуму, що впливає на становлення особистості дитини і її соціалізацію. Саме в сім'ї дитина спочатку усвідомлює себе особистістю і готується, засвоюючи соціальний досвід, включитися до системи широких соціальних стосунків.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці програми емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей стосунків у сім'ї молодших школярів.

Література

1. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1995. 326 с.
2. Єльчанінова Т.М. Особливості сімейного виховання як соціально-психологічний фактор розвитку уваги першокласників. *Актуальні проблеми практичної психології: матеріали наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, м. Київ, 18-19 квітня 2006. Київ, 2006. С. 93-96.
3. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: СПб.: Питер, 2001. 992с.
4. Лозовая В.І., Троцко А.В. Вопросы теории воспитания: учебное пособие. Харьков: Основа, 1994. С.65-79.
5. Райгородский Д.Я. Психология семьи: учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. 752 с.
6. Усольцева В.С. Влияние семьи на формирование девиантности подростка. *Экономико-юридический журнал*. 2014. № 7. С. 52 – 57.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гейко К.М.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність дослідження. Проблема мовленнєвого розвитку дітей займає одне з пріоритетних місць у психолого-педагогічних дослідженнях. Особливого значення вона набуває у зв'язку з реформуванням і впровадженням ідей Нової української школи, яка серед ключових компетентностей в першу чергу визначає вільне володіння державною мовою.

Рівень розвитку мовлення учнів початкової школи виступає запорукою їхньої успішності в навчанні, соціальній взаємодії, реалізації своїх особистісних і творчих можливостей. Саме тому в освітньому процесі обов'язковим є систематичний моніторинг за динамікою розвитку мовлення дітей, застосування цілеспрямованих впливів для удосконалення їх мовленнєвих умінь, здібностей, досягнень.

Концептуальні засади дослідження мовлення заклали такі вчені, як Б.Г. Ананьєв, М. М. Бахтін, Л.С. Виготський, О. О. Леонтєв, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, та ін. Проблеми психологічних закономірностей розвитку мовлення у молодших школярів присвятили свої дослідження Л.А. Венгер, Д. Б. Ельконін, Л.О.Калмикова, О.О. Люблінська, О. І. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Т. О. Піроженко. У той же час, накопичений матеріал потребує подальшої систематизації та поглиблення.

Виклад основного матеріалу. Мова – це суспільно зумовлена система словесних знаків, котрі є засобом спілкування в певному соціальному

середовищі. В психологічному тлумачному словнику поняття мова трактується як «система знаків, що служить засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передачі від покоління до покоління і збереження інформації» [7]. Мова – носій суспільної свідомості.

Мовлення – процес використання людиною мови для спілкування з іншими людьми; це «сформована історично в ході матеріальної перетворюючої діяльності людей форма спілкування, опосередкована мовою» [7]. Тобто, мовлення являє собою мову в дії.

Мова та мовлення тісно взаємопов'язані. Мовлення виступає як психологічна діяльність, що виявляється у спілкуванні людей за допомогою мови. Останнє – це суспільно-історичне явище, зумовлене національними особливостями, на відміну від мовлення, яке є явищем індивідуальним. Ця індивідуальність пояснюється різним рівнем володіння мовою (словниковим запасом, граматиною, фонетикою). Людина має словниковий запас, яким користується активно (активний словник) і пасивний словник – більший за обсягом запас слів, значення яких людина знає, але не вживає їх [3].

У психології використовують кілька класифікацій видів мовлення. Передусім мовлення диференціюють на зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє – мовлення, виголошене вголос, доступне для зовнішнього сприймання. Внутрішнє – мовлення «про себе», мовчки. Залежно від того, в якій формі подано інформацію, розрізняють мовлення усне (звукова форма) і писемне (знакова, графічна форма) [6, с. 22].

Істотні зрушення в мовленнєвому розвитку дитини відбуваються під впливом навчання в початкових класах. За допомогою мовлення учні засвоюють навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і на себе в процесі самопізнання. Чим активніше учні удосконалюють усне та писемне мовлення, поповнюють свій словниковий запас, тим кращий рівень їх пізнавальних можливостей і загальної культури.

Протягом першого півріччя навчання першокласники вчаться слухати

вчителя, виконувати його вказівки. У школі мова набуває значення засобу засвоєння системи знань. Природно, що без навчання, без знання самої мови, без оволодіння грамотою (читанням та письмом) мова дитини не може слугувати засобом систематичного та всебічного пізнання. Звідси зрозуміло, що в школі, в умовах цілеспрямованого навчання, коли мовлення виконує функцію пізнання, воно стає предметом спеціального вивчення, а також об'єктом постійного контролю, удосконалення та, за необхідності, корекції.

За словами М.В.Матюхіної, висловлювання дошкільників та молодших школярів, як правило безпосередні, коли переважає «стисле, мимовільне, реактивне мовлення». Але навчання в школі сприяє формуванню довільного, розгорнутого мовлення та вчить його планувати. На заняттях вчитель ставить перед учнями завдання давати повні та розгорнуті відповіді на питання, розповідати за певним планом, не повторюватися, говорити правильно, закінченими реченнями, зв'язно переказувати великий за об'ємом матеріал. В процесі учбової діяльності учні повинні оволодіти довільним, активним, послідовним та монологічним мовленням [1, с.131].

Суттєвим завданням молодшого школяра є збагачення лексичного складу мовлення. С.М. Карпова та Е.Й.Труве виокремлюють дві категорії слів, які засвоюються дітьми. «У першу з них, яку можна назвати активним запасом слів, входять ті слова, які дитина не лише розуміє, але активно, свідомо, у відповідних ситуаціях використовує в своєму мовленні. До другого, пасивного запасу слів відносяться ті слова, які людина розуміє, пов'язує з певним уявленням, але які в мовлення її не входять» [3, с. 46].

В розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку новим етапом стає оволодіння писемним мовленням, тобто читанням і письмом. Дослідження Г.О. Люблінської показали, що протягом формування навичок читання розвиваються інші пізнавальні функції учня, зокрема мислення, адже «читаючи речення, школяр вчиться розуміти зв'язки між словами»; усвідомленість читання виявляється в тому, що з'являються правильні інтонації, діти виділяють і аналізують зміст текстів [4, с. 251-252].

Разом з читанням, але на його основі, діти опановують письмо, граматику та орфографію. Д.Б.Ельконін виявив закономірності і труднощі, які відчують діти в опануванні письмом. По-перше, «процес переходу від думки до розгорнутого мовлення є одночасно процесом оформлення самої думки і потребує значної довільності» [2, с. 100]. По-друге, письмо передбачає активну аналітико-синтетичну розумову діяльність, яка дозволяє оформити свою думку за допомогою системи графічних знаків у відповідності з правилами граматики.

Н. В. Новоторцева зазначає, що писемне (зовнішнє) мовлення позбавлене інтонації, емоційності і має бути більш розгорнутим ніж внутрішнє; але для молодшого школяра «переказ внутрішнього мовлення в писемне» на початковому етапі є досить складним завданням [5, с. 134]. Тому потрібно приділяти велику увагу розвитку саме писемного мовлення.

Висновки. Таким чином, мовленнєвий розвиток молодших школярів являє собою систему, складовими якої є збагачення словникового запасу і удосконалення культури мовлення, оволодіння читанням і письмом. Психологічними характеристиками мовлення у цьому віці є довільність, усвідомленість, різноманітність за інтонацією та ритмічністю, розгорнутість, монологічність.

Література

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб пособие / Под ред М.В.Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
2. .Ельконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.
3. Карпова С.Н., Труве Э.Й. Психология речевого развития ребенка. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1987. 94 с.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія: навч. посібник. К.: «Вища школа», 1974. 355 с.
5. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль: Гринго, 1995. 240 с.

6. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навч. посібник / За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК СУБ'ЄКТА МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Генсіцька Д. О.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування Нової української школи важливою проблемою теоретичного дослідження та психолого-педагогічної практики є розвиток пам'яті молодших школярів під час навчального процесу. Адже пам'ять відіграє найважливішу роль у пізнавальній діяльності, адаптації дитини в соціумі, успішному формуванні життєвих компетенцій.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування на користь останнього. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань, починають активно використовуватися мисленнєві засоби запам'ятовування. Важливе значення для розвитку пам'яті учнів має передусім урахування вчителем умов продуктивності запам'ятовування та відтворення

матеріалу, формування механізмів цілеспрямованого довільного керування мнемічними процесами.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати особливості формування молодшого школяра суб'єкта мнемічної діяльності та визначити вплив типу запам'ятовування на успішність навчання у початковій школі.

Огляд наукових праць із проблеми. Проблема дослідження пам'яті має давню історію. Її вивчали як зарубіжні так і вітчизняні психологи, серед яких Л. С. Виготський, Л. В. Занков, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв, Ж. Піаже, А. О. Смирнов та інші.

Виклад основного матеріалу. Пам'ять вважається однією з найважливіших та найцінніших властивостей життя людини. У психології її визначають центральним з-поміж процесів пізнавальної діяльності суб'єкта.

Більшість вчених схиляються до думки, що пам'ять є пізнавальним психічним процесом. Таку позицію у своїх дослідженнях відстоювали Л. С. Виготський, П. П. Блонський, А. Н. Леонтьєв, П. І. Зінченко.

На думку А. О. Смірнова, пам'ять може розглядатися як мнемічна діяльність, – це специфічно людський феномен, адже тільки в людини запам'ятовування стає спеціальним завданням, а заучування матеріалу, збереження його в пам'яті і пригадування – специфічною формою свідомої діяльності. При цьому людина повинна чітко відділити той матеріал, який їй було запропоновано запам'ятати. Отже, діяльність, спрямована на запам'ятовування та відтворення матеріалу, називається мнемічною діяльністю [5, с.153].

Активізація мнемічної діяльності особистості відбувається за принципом розгортання, тобто поетапного здійснення відповідних операцій, кожна з яких підлягає свідомому контролю. Свідоме моделювання мнемічної діяльності стає можливим завдяки формулюванню різних мнемічних завдань: збільшити обсяг матеріалу, що запам'ятовується, скоротити час, протягом якого відбувається запам'ятовування, змінити умови, засоби тощо.

Проблемам та особливостям розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного

віку присвятив свої дослідження вітчизняний психолог П. І. Зінченко. У своїй праці він розкрив залежність пам'яті від змісту діяльності, її мети, мотивів, способів запам'ясування. В цілому, пам'ять учнів віку від 6 до 10 років має мимовільний характер. Тобто, психолог стверджував, що діти найчастіше не ставлять перед собою цілей що-небудь запам'ятати. Це відбувається мимовільно, тобто незалежно від їх волі та свідомості. Швидше за все, дитина запам'ятає цікавий, яскравий матеріал, що не неї вплинув, привернув увагу [3].

Діти часто самі не усвідомлюють способи запам'ятовування, якими вони користуються під час навчання. Так, коли молодших школярів запитували, яким прийомом запам'ятовування вони користуються, найчастіше вони не мали відповіді. Це зумовлюється тим, що для учнів простіше виконати настанову «запам'ятати», ніж настанову «запам'ятати за допомогою чогось». При вдосконаленні учбових завдань настанова «просто запам'ятати» перестає себе виправдовувати, й це спонукає дитину шукати прийоми організації пам'яті. Найчастіше таким прийомом виявляється багаторазове повторення [4, с. 136].

У той же час, молодший школяр як суб'єкт мнемічної діяльності характеризується виконанням таких етапів загального процесу: первинний відбір засобів запам'ятовування (відповідних операцій); пошук кращих засобів методом спроб і помилок (відбір кращих інтелектуальних операцій); відпрацювання плану запам'ятовування й оптимізація сформованої системи інтелектуальних операцій [5]. Також було встановлено, що під час запам'ятовування навчального матеріалу учні початкових класів здатні добирати і використовувати допоміжні засоби, що значно полегшують цей процес, а також наступне відтворення.

Спеціальні експерименти показали, що активне виділення й усвідомлення дитиною мнемічних цілей призводить до успішного оволодіння навчальним матеріалом. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом діяльності школярів. При цьому відбувається диференціація дій, що відповідають меті запам'ятовування та пригадування, які ставляться перед учнями [6].

Ю. З. Гільбух, оцінюючи особливості міцності пам'яті дітей стверджує, що їм достатньо одного сприйняття, щоб запам'ятати новий матеріал. Але для цього є істотна ознака і передумова: потрібно, щоб матеріал змістовно використовувався у процесі активної розумової діяльності [2, с. 36].

Характеризуючи особливості пам'яті молодших школярів, слід підкреслити необхідність засвоєння дітьми прийомів логічного запам'ятовування. Тобто, треба систематично привчати учнів під час навчальної діяльності розрізняти завдання розуміти матеріал і завдання його запам'ятати, поступово виробляти прийоми заучування [1, с. 89]. Молодші школярі повинні засвоїти основне правило ефективного запам'ятання: щоб міцно і надовго запам'ятати матеріал, необхідно певним чином його організувати і опрацювати.

Висновки. Розглянувши особливості розвитку і формування пам'яті у молодших школярів, ми з'ясували, що пам'ять у цей період має яскраво виражений пізнавальний характер. У молодшому шкільному віці якісно змінюється усвідомлення мнемічного завдання, а також формування прийомів запам'ятовування. Мимовільна пам'ять молодшого школяра поступово набуває рис довільності, стаючи свідомо регульованою і опосередкованою. Такі показники розвитку пам'яті, як швидке орієнтування в подіях, з'ясування їх внутрішніх зв'язків та встановлення їх логічної послідовності, призводять до успіхів у навчальній діяльності дітей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в практичній перевірці впливу мнемічної техніки в роботі з дітьми молодшого шкільного віку на їх навчальну успішність.

Література

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Лекции по психологии. М.: Владос, 1999. 234 с.
2. Гільбух Ю. З. Пам'ять школяра, її діагностика та виховання. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. К.: Ін-т психології АПН України, 1993. 272 с.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во АПН РСФСР,

1961. 563 с.

4. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
5. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М.: АПН, 1999. 221 с.
6. Ступачук В. В. Розвиток пам'яті в процесі навчальної діяльності молодших школярів. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* 2013. № 2. С. 11-17.

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ТАС У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Герасіменко Ю.О.,

студентки I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

доцент Гейко Є.В.

Постановка проблеми. Проблема розуміння сутнісних характеристик і методологічних можливостей концепту цілісності особистості є складною, багатомірною проблемою, що розгортається у кола онтологічної, гносеологічної, антропологічної й, власне, персоналістичної проблематики. У цій багатомірності полягає головна складність її вивчення [2, 3]. Потрібна розробка особливої методологічної стратегії аналізу проблеми, яка відповідала б глибині й специфіці досліджуваного феномена й урахувала християнсько-богословські джерела самої ідеї особистості, що припускає розуміння особистості як онтологічної реальності. Виходячи з виявлених в історичному й теоретичному плані протиріч, нами був зроблений висновок про те, що жодна з психологічних або філолофсько-релігійних концепцій сама по собі не може бути

визнана достатньою для розуміння особистості як онтологічної реальності. Найбільш значущі кроки, що створюють передумову досягнення поставленої мети й вирішення намічених завдань, стосуються обов'язкового залучення християнсько-богословської патрістичної традиції до осмислення особистості як онтологічної реальності, а також системно-цілісної методології, на основі якої можна здійснити багатобічну рефлексію цілісності як предиката особистості [4, 5].

Один з основних моментів стосується розуміння того, що цілісність із простого й самоочевидного предиката особистості може стати підґрунтям широкої психологічної, філолофсько-методологічної рефлексії особистості [1]. У зв'язку із цим ми вважаємо за необхідне розмежувати два конструкти: «особистість як цілісність», де цілісність виступає в якості фундаментальної методологічної основи розуміння особистості, і «цілісність особистості», де цілісність виступає як репрезентант онтологічної сутності особистості. Крім того, експлікував основні положення системно-цілісної методології, ми виявили евристичні можливості універсального методологічного принципу цілісності як підстави інтеграції психології, філософії й християнської теології у розумінні особистості як онтологічної реальності. У системно-цілісній методології закладений досить потужний потенціал для розуміння особистості в її онтологічній сутності, що зумовлює можливість наділити особистість атрибутами незавершеності, нескінченності, потенційності, у цілому розглядати особистість у ракурсі «за межами». Ця можливість зумовлена такими аспектами методологічного принципу цілісності, як ідеальність підстави (субстанції цілісності); незавершеність як умова її буття; інтуїтивність розуміння. Тобто в плані гносеології цілісність дана нам не раціонально, а інтуїтивно, у плані онтології цілісність ідеальна, у плані безпосередньо існування цілісність виступає як незавершеність, виявляючи свій потенціал щораз у співвідношенні з різними реаліями.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми цілісності особистості та можливості застосування технік активації свідомості щодо формування

зазначеної властивості.

Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій. Необхідність включення персонологічних установок християнської онтології в системно-цілісний методологічний контекст розуміння особистості зумовлена недостатністю осмислення особистості як металогічного, трансфінітного феномена у контексті тільки однієї пізнавальної сфери. Особистість у християнсько-богословському вимірі виступає як можливість поєднання природного й соціального, як межа становлення людського в людині. Тут уперше рефлексивно відкривається вертикальність буття людини, аспект векторності, пов'язаний з можливістю горизонтальної або вертикальної спрямованості особистісного становлення [6]. Тому «вихід» у сферу нескінченності, незавершеності особистості, здійснений у контексті методологічного принципу цілісності, одержує чіткий вектор саме в контексті патріотичної традиції.

У гносеологічному плані метатеоретичний принцип додатковості дозволив представити системно-цілісний аналіз особистості й патріотичну онтологію особистості як два різні за своїми пізнавальними установками напрями, котрі розкривають особистість через її розуміння, що є підставою для інтеграції цих напрямів.

На основі вище зазначених передумов ми здійснили спробу змістовно експлікувати цілісність особистості як концепт, виокремивши найбільш суттєві його сторони. Насамперед було проаналізовано феномен багаторівневості особистості й виділені такі аспекти:

- рівень особистості й рівень особистісного. Перший співвідноситься з тілесною, духовною основами людини, виступає як більш статична зовнішня форма, як проекція конкретної соціальної, культурної реальності. Другий співвідноситься з духовною і ментальною основами людини й, виражаючи онтологічну невідмінність особистості концентрує в собі її цілісність, виступаючи разом з тим як проекція нелінійості, складної динамічності буття;

- вертикаль і горизонталь буття особистості, що виражають якість залученості особистості в контекст Буття через спрямованість її становлення або як суцільно соціальну сутність (горизонталь), або як металогічної, трансфінитної сутності (вертикаль);

- континуум «цілісна індивідуальність – універсальність особистості», фокусує у собі всі позначені рівні й грані особистості, що й виражає перспективу становлення й розвитку особистості в бутті через реалізацію її онтологічної сутності [1].

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши в контексті психолого-філософських концепцій, а також християнсько-богословської персоналістичної традиції феномен свідомості особистості як найважливішого механізму, що пов'язує особистість і світ (а в межі – Буття), ми відзначили, що пізнання, яке здійснюється особистістю на його основі виконує насамперед функцію онтологічного зростання особистості. Відкриття змісту у власному особистісному бутті задає певний вектор пізнавальної спрямованості особистості на світ і дозволяє їй виконувати смислоутворювальну функцію в Бутті, що ми позначили як значеннєва граничність особистості. У гносеологічному плані уявлення про значеннєву граничність дозволяє розглядати особистість як своєрідний контекст світосприймання.

Аналіз співвідношення «системи» особистості із системою соціальної реальності дозволив зробити висновок про те, що в контексті соціальної реальності особистість, саме у вигляді наявності онтологічної сутності виступає як основа, що задає динаміку й спрямованість процесам, які відбуваються в ній. Це вимагає розглядати особистісне становлення в контексті соціальної реальності: не стільки в аспекті оволодіння функціями, скільки в аспекті оволодіння змістами; не стільки з погляду результату, скільки з погляду процесу, і при цьому процесу не психологічного, але онтологічного.

Звернення до аналізу феномена особистості аспекту її потенційності, нескінченності дозволило окреслити проблематику векторності особистісного становлення в Бутті. Тут значущість набуває можливі вектори актуалізації

особистісного. Цілісність особистості повинна бути протипоставлена її самодостатності, автономності, а в якості основної умови реалізації особистісного плану людини слід розглядати вихід із площини горизонтальності (особистості як онтичної індивідуальності) у нескінченність вертикальності (особистості як онтологічної реальності).

Вищезазначене має суттєві перспективи для подальшого розуміння феномена цілісності особистості. Інтеграція психологічного, філософського й християнсько-богословського напрямів персонологічного дискурсу розширює уявлення про дихотомічність особистості. Поряд з такими співвідношеннями, як «душа-тіло», «зовнішнє-внутрішнє», варто виокремити й такі аспекти дихотомії особистісного буття, як: «горизонталь-вертикаль»; «завершеність-незавершеність»; «кінцеве-нескінчене»; «каузальність-телеологія»; «актуальне-потенційне»; «емпіричне-метафізичне»; «раціональне-ірраціональне». На одному полюсі виявляються характеристики, у котрих особистість представляється як системне явище, коли соціальна реальність виступає як гранична сфера реалізації особистісного. Мова йде про характеристики горизонтальності, завершеності, кінцеве, каузальності, актуальності, емпіричності, власне раціонального. Якщо брати до уваги протилежний полюс, на якому особистість представляється в характеристиках вертикальності, незавершеності, нескінченності, телеологічності (значеннєвий навантаженості), потенційності, метафізичності, ірраціональності, то тут особистість виступає як свого роду форма, що найбільш адекватно відповідає реалізації духовного у Світі, як носій потенціалу, що виводить світ до онтологічно іншим обрям.

Отже, розведення двох планів особистісного буття: власне особистості й особистісного, дозволяє більш чітко окреслити зовнішні й внутрішні межі особистості. Про межі можна говорити відносно зовнішнього прояву особистості, що стосується особистісного плану, саме тут особистість, володіючи абсолютною свободою, виявляється принципово незавершеною, як незавершений і не завершимо нескінченний світ.

Висновки. Спираючись на теоретичні положення, що вище зазначено, ми

вважаємо за необхідне окреслити найсуттєвіші принципи формування цілісності особистості у майбутніх психологів, спеціалістів, майстерність та професіоналізм котрих ґрунтується саме на цілісності особистості.

Одним з ефективних засобів формування цілісності особистості є техніки активації свідомості (ТАС), результативність яких було доведено Ж. Беккіо та його послідовниками як з боку теоретичних досліджень, що базуються на сучасних дослідженнях нейронауки, так і впродовж багаторічної практичної діяльності, що відображена у багатьох публікаціях науковців.

Новітні ТАС є сукупністю інтеграції гіпноза та нейронаук виявляються звичайними практичними інструментами (психотехніками) для трансформації проблеми у рішення (Гейко, 2016). Вправи, що відпрацьовуються з спеціалістом на консультації, можуть практикуватися особистістю автономно кожного разу, коли виникає необхідність відновити комфортний стан. ТАС використовують можливості, що виникають як результат керування увагою, пропріоцепцією та процесом навчання й повністю узгоджуються з даними останніх наукових досліджень. Також важливо зазначити, що емоції (страх, нуга, гнів, радість, спокій) управляють тілом, його рухами. Тому, коли особистість навчається правильно застосовувати силу власних емоцій, вона стає більш адаптованою до життя. Особливої уваги привернено у цьому комплексі саме руху. Саме рух найкращий засіб для лікування тривоги, панічних розладів. Під час рухів виробляється тітін, що позбавляє нейрони від токсинів, а також виробляється гормон ірізін, котрий підсилює пам'ять. Все це підсилює її міцність й сприяє задля вирішення проблеми клієнта залучити його увагу, інтуїцію, а також перевести його мислення на рівень глобального, а не точкового функціонування.

Література

1. Гейко Є.В. (2016) Психологія цілісності особистості: Монографія. Кропивницький: Центрально-Українське видавництво. 384 с.
2. Vecchio, Jousselein *Hypnose Psycho Dynamique* Ed. Desclée de Brouwer 2001.
3. Iglesias A *Hypnosis and existential psychotherapy with end-stage terminally ill patients. Am J Clin Hypn.* 2004 Jan; 46 (3): 201-3.

4. Marcus J, Elkins G, Mott F. The integration of hypnosis into a model of palliative care. *Integr Cancer Ther.* 2003 Dec; 2 (4): 365-370.
5. Newelle S., Sanson-Fisher R.W. Australian oncologists' self-reported knowledge and attitudes about non-traditional therapies used by cancer patients. *MJA* 2000; 172: 110-113.
6. Finlay IG, Jones OL. Hypnotherapy in palliative care *J R Soc Med* 1996 Sep; 89 (9): 493-6.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Горбенко К.С.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність дослідження. Проблема обдарованості знаходиться в центрі уваги вже достатньо тривалий час. На даний час проблема обдарованої особистості стала невід'ємною частиною нашого життя, а також важливим, сучасним завданням розвитку людства, від вирішення якого залежить подальший розвиток нашої цивілізації. Саме тому питання навчання і розвитку обдарованих молодших школярів набуває особливої актуальності, потребує якісно нового підходу до їх вивчення на основі інтеграції зусиль вчених, психологів, педагогів.

Стан дослідження проблеми. Однією з перших психологічних праць, у якій було розглянуто питання обдарованості була книга іспанського лікаря Хуана Уарте «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі автор порушив декілька основних питань: «...які види

обдарування є притаманними людському роду,...які мистецтва і науки відповідають кожному обдарованню, ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування».

Термін «обдарованість» був вперше вжитий французьким дослідником А. Треєм у 1839 році. Хоча варто зазначити, що вчений розглядав дане поняття як синонім поняття «геній». Психологію обдарованості як самостійну галузь наукових досліджень виокремив німецький психолог В.Штерн (1926).

В історичному розвитку психології вивчення обдарованості загалом сконцентровано на проблемі психологічних механізмів успішної діяльності, оскільки здібності як основа обдарованості розглядаються з позиції діяльнісних характеристик. Під обдарованістю розуміють сукупність особливих якостей особистості, які виникають і розвиваються в процесі індивідуального розвитку і визначають успішність діяльності особистості в тій чи іншій галузі.

В сучасній психології обдарованість визначається як складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини, і саме ця складність зумовлює варіативність, неоднозначність, індивідуальність у виявах обдарованості (Ю.З. Гільбух, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, О.Л. Музика, М.М. Под`яков, В.В. Рибалка, Б.М.Теплов). Як саме виявляється обдарованість у молодшому шкільному віці, чому талановиті молодші школярі не стають успішними у подальшій діяльності, – однозначної відповіді поки що немає.

Метою нашого дослідження є розкриття психологічних особливостей обдарованості у молодшому шкільному віці та їх врахування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – важливий етап становлення особистості дитини. Перехід дитини до школи – це не лише зміна провідного виду діяльності, яка передбачає досягнення нею певного рівня фізичного і психічного розвитку, але й важливий етап її соціалізації. Перехід до

шкільного навчання, зазначає Л.І.Божович, різко змінює спосіб (характер, напрям, статус) життя дитини [1].

З початком навчання у школі, як підкреслюють Д.Б.Ельконін, Я.Л. Коломінський, Л.П. Обухова, Р.В.Овчарова відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з соціальною дійсністю. У спільній навчальній діяльності формується спільна цілеспрямованість, виконуються спільні завдання, що породжують взаємну вимогливість і допомогу.

Але спільна навчальна діяльність висуває також певні вимоги до взаємин однолітків, до їх поведінки: необхідність прислухатися до думки однокласника, погоджувати свої дії з правилами і традиціями колективу, засвоювати певні норми поведінки. Процес входження дитини в класний колектив складний і суперечливий. Для одних шкільний клас – це радість спілкування з однолітками, для інших – непорозуміння, неприязнь.

Начальна діяльність викликає нові переживання, бажання, очікування успіху, а також побоювання неуспіху. Систематичне навчання в умовах класу стає соціалізуючим фактором, який вимагає змагатися з іншими. Коробка Л.М. зауважує, що часто саме обдаровані діти з різних причин можуть невести, у зв'язку з чим блокується нормальний процес їх соціалізації [3, с.57]

Одним з важливих напрямків діяльності вчителя в умовах загальноосвітньої школи є його робота з молодшими учнями, яким властиві підвищені здібності. Такі учні характеризуються порівняно високим розвитком мислення, довготривалим запам'ятанням навчального матеріалу, добрими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, великою працездатністю тощо. Для них характерна неординарність, свобода вираження, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню нову інформацію [4].

Перед учителями початкових класів постає основне завдання – сприяти розвитку кожної дитини, спираючись не її здобутки. Тому важливо не лише встановити рівень здібностей та їх різноманітність у першокласників, але вміти правильно здійснювати їхній подальший розвиток [2, с.49].

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям. Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи.

Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні носити творчий, диференційований характер.

М.Карне (University of Illinois) пропонує відносно цієї категорії учнів використовувати такі засади організації навчання:

а) повне задоволення запитів найбільш підготовлених дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх з сучасною наукою;

б) створення умов для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і одночасно для розвитку здібностей, виявлених в тій чи іншій галузі діяльності;

в) забезпечення можливостей для широкого прояву творчих елементів в їх навчальній і позашкільній роботі;

г) залучення їх до надання допомоги своїм однокласникам у навчанні, в розвитку навчальних можливостей;

д) попередження розвитку в них переоцінки своїх можливостей, ліній через систематичну не завантаженість [5].

Висновки. Отже, обдарованість як системна психологічна якість, в молодшому шкільному віці набуває вікових ознак, обумовлених навчанням у початковій школі, вимогами, які висуває організація освітнього процесу. Психологічні особливості обдарованої дитини, – учня початкової школи, – потребують створення сприятливих умов для розкриття своїх здібностей, можливостей та подальшого їх розвитку і реалізації в діяльності.

Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
2. Заброцька С.Г. «Обдарованість» – риса тільки обдарованих? *Обдарована дитина*. 2007. № 5. С. 48-54.
3. Коробка Л.М. Деякі аспекти проявів обдарованості у дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 56-59.
4. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть. *Обдарована дитина*. 2007. № 1. С. 17-24.
5. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Горбунова А.М.

студентка II курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження важковиховуваних дітей пояснюється суттєвими змінами, які спостерігаються в системі освіти в Україні. Йдеться про основні тенденції реформування та модернізацію освіти, які спрямовані на створення сприятливих умов для гармонійного розвитку кожної дитини.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблемою дослідження «важковиховуваності» займалися П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Т.А. Власова, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов, М.С. Певзнер та інші науковці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що

поняття «важковиховувані» та «важкі» діти досить часто використовуються як синоніми.

Історія наукового дослідження категорії важковиховуваних дітей починається з ХІХ століття, коли вперше було запроваджено поняття «важкі» діти, що стосувалося дітей з чітко вираженими фізичними вадами [4, с. 6].

З часом зміст цього терміну суттєво розширився. Зокрема, Л.С. Виготський виділив наступні типи і види важких дітей: важковиховувані діти в самому смислі цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо- і невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно та фізично хворі діти [1, с. 5].

До категорії «важких» дітей науковці включили недисциплінованих, невстигаючих, обдарованих, дітей, які мають відхилення в психічному і фізичному розвитку, педагогічно занедбаних, дітей з відхиленнями в моральному розвитку та дітей з різними вадами та аддикціями. П.П. Блонський до категорії «важковиховуваних» включав «педагогічно важких», учнів, яких важко вчити та соціально занедбаних дітей [1, с. 5].

Мета статті полягає в теоретичному огляді поглядів науковців на сутність поняття «важковиховувані» та причини виникнення таких дітей.

Виклад основного матеріалу статті. У психологічному словнику знаходимо наступне визначення поняття «важковиховуваної» дитини: «Важковиховувані діти - це діти, які найменш схильні виконувати педагогічні вказівки та виявляють граничну несприйнятливність до традиційних педагогічних впливів. Важкими звичайно називають тих дітей, чия поведінка різко відхиляється від загальноприйнятих норм і перешкоджає повноцінному вихованню» [5, с. 140].

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що більшість вітчизняних науковців у ролі домінуючої групи причин, що здатні вплинути на процес виникнення важковиховуваних дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості розглядають вплив референтного оточення та особливості організації процесу навчання.

В.П. Кащенко та Г.В. Мурашов, визначаючи сутність важковиховуваності, вказують на відсутність адекватного виховання, що призводить до виникнення певних відхилень у психічному та особистісного розвитку дитини. В.О. Сухомлинський під важковиховуваною розуміє знедолену, нещасну дитину, яка втратила здатність виховуватись. Вчений вказує, що здатність виховуватись – це «чуйність душі, чуйність серця вихованця до найпрозорішого відтінку слова вихователя, до його погляду, жестів, посмішки...Нездатна виховуватися людина є глухою до слова. Але дітей абсолютно нездатних виховуватися немає. Є діти, які легко піддаються вихованню, та ті, які несприйнятливі до нього» [7]. Основною причиною виникнення важковиховуваних дітей вчений вважав неправильне виховання.

На домінуючу роль групи соціальних причин вказували Н.Н. Верцинська, О.В. Кербіков, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші науковці. В першу чергу йдеться про вплив особливостей виховання в сім'ї та школі.

Так, А.С. Макаренко зазначав, що «важкий» підліток стає таким внаслідок несприятливих умов життя та виховання. Г.А. Фортунатов основною причиною виникнення важковиховуваності розглядав порушення відносин підлітка з середовищем

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що науковців цікавить проблема класифікації важковиховуваних дітей. В.П. Кащенко та Г.В. Мурашов виділили наступні типи важковиховуваних дітей: 1) нервові – діти, які були покинуті батьками напризволяще та травмовані соціальним середовищем; 2) педагогічно занедбані - діти, які недостатньо підготовлені до школи, хоча і мають нормальний рівень психічного розвитку; 3) безпритульні – діти, які мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі в якому постійно існує загроза отримання фізичних травм [2, с. 10].

Є.Г. Костяшкін до категорії важковиховуваних дітей відносить: психоневротиків, педагогічно занедбаних та тих, хто мають вади в розумовому розвитку.

В.М. М'ясищев виділяє наступні види важковиховуваності:

1. Важковиховуваність соціально-педагогічного походження, що впливає з умов педагогічно несприятливого або асоціального середовища, яке створює соціально негативні настанови, що виявляються в неорганізованості, недисциплінованості, хуліганстві правопорушеннях, у легких та тяжких асоціальних діях.

2. Важковиховувані діти з різними нервовими порушеннями [3].

Крім теоретичного дослідження сутності «важковиховуваності» як наукової проблеми, науковці намагаються реалізувати корекційно педагогічну діяльність стосовно таких дітей. В першу чергу йдеться про педагогічні системи А.С. Макаренка, В.Н. Сороки-Росинського, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шатського та інших. Видатний педагог вихователь А.С. Макаренко був впевнений в необмеженій могутності виховної роботи з цією категорією дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень Узагальнюючи матеріал, викладений в статті можна стверджувати, що зміст поняття «важковиховувана» дитина характеризується значною різноманітністю. Воно включає різні категорії дітей, однак науковці виділяють три істотні ознаки змісту цього поняття. По перше, до категорії важковиховуваних відносять дітей, які мають певні відхилення від норми. По-друге, такі діти потребують індивідуального підходу з боку вихователів, оскільки їх стосунки з навколишніми характеризуються неузгодженістю. По-третє, поведінка таких дітей важко корегується [6, с. 10].

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці соціально психологічного тренінгу спрямованого на корекційну роботу з важковиховуваними дітьми.

Література

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: методичний посібник для соціальних педагогів і практичних психологів освітніх закладів / за заг. ред. О.М. Полякової. Суми: Сум. ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. 344 с.
2. Волкова Е. Трудные дети или трудные родители. Москва: Профиздат,

1992. 213 с.
3. Жить с агрессивными детьми /под ред. К. Батнер. Москва: Педагогика, 1991. 189 с.
 4. Кравцова Э.М. Формы и методы работы с подростками. Київ: Вища школа, 1986. 176 с.
 5. Психологический словарь для родителей / авт.-сост. С. С. Степанов. Москва : Академия, 1996. 152 с.
 6. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие. Москва: Академия, 1996. 354 с.
 7. Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям. Київ: Радянська школа, 1985. 57 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ З ПОГЛЯДУ ДИСИНХРОНІЇ ЇХ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Горват І. М.

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л. В.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обдарованих дітей пояснюється новітніми тенденціями, які закладено в реформуванні української школи. Одним із напрямків удосконалення освітнього процесу є створення сприятливих умов для гармонійного розвитку обдарованих дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідження обдарованості має давню історію. Науковий підхід до цієї проблеми виник на початку ХХ століття, коли

французькими дослідниками - психологом А Біне та лікарем Е. Сімоном – була розроблена перша шкала, що дозволяла визначати рівень відхилень розумового розвитку дітей від вікової норми. Практичне значення розробленої шкали полягало в тому, що саме вона дозволила виявити дітей, які за своїм інтелектуальним потенціалом були значно вище, за своїх одноліток.

В психології досить довго домінувала тенденція щодо ототожнення обдарованості з найвищими показниками інтелектуальної діяльності. Подібну думку відстоювали Л. Термен, А. Шопенгауер та інші науковці. Під поняттям «обдарованість» найчастіше розуміються загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності; розумовий потенціал, або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання [2, с. 289].

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що в психології накопичено достатню кількість теоретичних та експериментальних досліджень, які присвячені вивченню типів обдарованості. В першу чергу йдеться про результати досліджень Ю.З. Гільбуха, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова та інших. Проблемами дослідження творчої обдарованості займалися Дж. Гілфорд, Г. Карн, М. Кертон, К. Тейлор, П. Торренс, А.В. Брушлінський, В.А. Моляко та інші вчені. Психологічні особливості обдарованих дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості вивчали Г.В. Бурменська, Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.М. Слуцький, В.Е. Чудновський та інші дослідники.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на феномен обдарованості з огляду дослідження важковиховуваних дітей.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку психології науковці, досліджуючи обдарованість, пов'язують цей науковий феномен із винятковістю особистості та певними відхиленнями, що виходять за межі загальної норми.

Вперше думку про те, що обдаровану дитину слід віднести до категорії «важких» дітей висловив В.Н. Сорока-Росинський на початку ХХ століття. Учений вказував, що: «важковиховуваність може бути спричинена складністю і багатогранністю натури. Сильні й талановиті особистості часто розвиваються дуже бурхливо. Найбільш видатні в усіх сферах життя люди дуже часто бували горем для батьків і вихователів – достатньо прочитати їх біографії, щоб впевнитися в цьому»[3, с. 370].

На сучасному етапі Ю. Бабаєва, А. Войскунський, Н. Конопльова, В.Г. Степанов, Т. Шитова, В. Юркевич та інші науковці досліджують обдарованість дитини з огляду більш широкої категорії – важковиховуваних дітей.

Зокрема, В. Юркевич у статті «Особливості і проблеми обдарованої дитини» серед причин, що викликають у дитини труднощі в процесі спілкування з навколишніми називає наступні:

1. Нерівномірність розвитку обдарованої дитини.
2. Відсутність або недостатній рівень розвитку навичок соціальної поведінки.

Зовнішніми проявами таких труднощів виступають конфліктність або відчуженість обдарованої дитини у процесі взаємодії з навколишніми.

Як показує практика обдаровані діти досить часто виявляють емоційну нестабільність, яка яскраво виявляється в критичних ситуаціях. На критичні зауваження референтних дорослих вони реагують імпульсивно та інфантильно.

На думку науковців обдаровані діти зазвичай мають проблеми із фізичним розвитком. Такі діти досить часто відірвані від фізичної діяльності, що призводить до виникнення нервових зривів та соматичних захворювань. В результаті обдарована дитина нерідко втрачає інтерес до навчання.

Для обдарованих дітей характерною є і проблема саморегуляції. Йдеться про ситуацію, яка часто зустрічається: обдарована дитини в тій сфері, якою вона цікавиться, демонструє значну зацікавленість та працездатність. Однак, в інших сферах діяльності такі діти демонструють пасивність та лінь. Саме тому

досить часто обдаровані учні можуть бути неуспішними в школі. Вони не докладають вольових зусиль під час вивчення навчальних дисциплін, які не викликають у них інтересу, або які є для них важкими для усвідомлення [6, с. 3]. В.Г. Степанов відзначає, що обдаровані діти іноді переоцінюють свої можливості і, захоплюючись одним цікавим предметом, забувають про інші, а це призводить до неуспішності в школі [5].

Ю. Бабаєва та А. Войскунський, досліджуючи проблему дисинхронії розвитку обдарованих дітей, наголошували на існуванні дисинхронії в темпах розвитку інтелектуальної, моторної, афективної сфер особистості. Науковці констатують, що досить часто зустрічаються випадки, коли один із психічних процесів або один із видів обдарованості розвивається у особистості прискорено на тлі нормального (або навіть уповільненого) темпу розвитку іншого. Подібна невідповідність впливає на загальний розвиток дитини. Як результат у обдарованої дитини починають формуватися конфліктні стосунки із навколишніми однолітками та вчителями [6, с. 7].

На думку науковців однією із причин переходу обдарованої дитини в розряд важковиховуваних виступають особливості стосунків дитини із референтним оточенням. Так, В.Г. Степанов серед ймовірних причин виділяє дві. В ролі першої причини виступають конфлікти, недобррозичливе ставленням та навіть переслідування з боку однокласників. В основі таких деструктивних стосунків лежать заздрощі стосовно успіхів обдарованої дитини. У ролі другої причини переходу обдарованих у розряд «важких» школярів виступає неадекватне ставлення до них з боку вчителів [5].

А.Й. Капська та Н. Конопльова наголошували, що за умови нерозпізнавання обдарованої дитини з боку вчителя, у неї можуть виникнути проблеми. Йдеться про низькі оцінки, зауваження, глузування тощо. За таких обставин освітній процес викликає у обдарованої дитини негативні почуття та емоції. Їй стає нудно і вона починає займатися на уроці сторонніми справами [4]. Крім того, досить часто непорозуміння в системі «вчитель - обдарований учень» може призвести й до відкритого опору з боку дитини та суперечок.

А.Й. Капська вказує, що «важковиховуваність може проявлятися у дітей з раннім рівнем розвитку здібностей та високим рівнем ерудиції. Такі діти вступають у суперечки з вчителями, дратують їх своїм «везнайством» та небажанням погоджуватися із загальноприйнятою думкою» [3, с. 130]. Іноді вчителі вбачають в поведінці обдарованих учнів прагнення виявити неповагу до авторитету педагога та бажання продемонструвати його некомпетентність.

На думку науковців однією із причин, яка може призвести до переходу обдарованих дітей до розряду важковиховуваних, виступають особливості стосунків у системі «дитина-батьки». В.Г. Степанов зазначає, що «одних батьків дратує підвищена пізнавальна активність дитини, її прагнення все дослідити, задавати багато запитань, захоплюватись одним навчальним предметом на шкоду іншим...Інші батьки занадто балують свою дитину, звільняючи її від виконання обов'язків, захвалюють і підносять в очах навколишніх [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи погляди науковців на проблему дослідження обдарованості, необхідно зазначити, що причиною важковиховуваності дитини є не сама обдарованість, а негативний вплив соціального середовища, в якому перебуває дитина.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей обдарованих молодших школярів.

Література

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. Москва: Изд. центр Академия, 1990. 37 с.
2. Гнатко М. М. Деякі особливості творчо обдарованих підлітків. Київ: Педагогічна думка, 2001. 10 с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. Київ: УДЦССМ, 2001. 12 с.
4. Коноплева Н Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней? *Наука и жизнь*. 2004. №5. С. 2-6.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие.

Москва: Академия, 1996.

6. Юркевич В. Обдарованість: проблеми обдарованої дитини. *Завуч*. 2003. № 17-18. С. 7.

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ В ГРУПІ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ

Гриценко К. М.,

студентка IV курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Постановка проблеми. Актуальність теми визначається гостротою, якої набуває у зв'язку зі здійсненням реформи шкільної освіти проблема більш ранньої підготовки дітей до навчання у школі, підвищення їхньої готовності до взаємодії та спілкування з учителем і, особливо, новим колективом ровесників. Вивчення даної проблеми диктується потребами практики навчання та виховання у початкових класах школи.

Формування особистості продовжується і в молодшому шкільному віці в міжособистісних стосунках під впливом оточення, у першу чергу, сім'ї та різних виховних інституцій. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, пов'язаним з різноманітними аспектами соціального життя дитини – в оточенні дорослих, однолітків, у різних групах, серед яких дуже рано істотну роль починають відігравати групи ровесників і, зокрема, довготривалі (постійні) колективи в школі.

Міжособистісні стосунки, які виникають у цих групах, ставлення дітей одне до одного, їхні взаємні оцінки та очікування – все це вагомі моменти гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Формування

гуманістично спрямованої, відповідальної, впевненої у собі, з достатньо високою самооцінкою, психічно здорової, щасливої особистості великою мірою залежить від становища, яке вона займає у певному колективі [1].

Становище особистості у групі фіксується у понятті «соціально-психологічний статус». Соціально-психологічний статус - це поняття, яке включає характеристики об'єктивного становища дитини в системі міжособистісних взаємин і суб'єктивне відображення особистістю свого об'єктивного становища в групі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З'ясуванню різноманітних аспектів становлення статусу дитини в колективі ровесників присвячено значну кількість робіт і вітчизняних, і зарубіжних психологів. Зокрема, вивчалися питання впливу статусу на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому (В.Р. Кисловська, Я.Л. Коломинський, А.А. Рояк, П.М. Якобсон, М. Roff, S. Sells); досліджувалися соціально-психологічні чинники детермінації статусу дитини дошкільного (Л.В. Артемова, Г.В. Іванова, В.У. Кузьменко, О.І. Кульчицька, В.С. Мухіна, Т.В. Сенько, G.W. Ladd, D. May) та шкільного (О.В. Киричук, Я.Л. Коломинський, П.О. Лахестик, Х.Й. Лійметс, Р.Ф. Савіних, Л.С. Славіна, А.Б. Ценципер, М.А. Вану, R.M. Evans, R.M. Lerner, T.V. Lerner) віку; особливості процесу усвідомлення та переживання дитиною свого становища в системі взаємин колективу (М.Й. Боришевський, Я.Л. Коломинський, Т.В. Сенько, Г.М. Счастлива).

Метою даного дослідження є вивчення взаємозв'язку між міжособистісними стосунками дитини на її успішність у навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжособистісний статус особистості, на думку багатьох авторів (А.Б. Коваленко, М.Н. Корнев, Р.С. Немов, А.В. Петровський, К.К. Платонов, Т.В. Сенько та інші), обумовлений ставленням до неї інших людей, які, з одного боку, визнають її права, а з іншого - очікують і вимагають виконання певних функцій, реалізації певних форм поведінки. Становлення стосунків - дуже складний процес, що, як зазначають О.В. Киричук, Я.Л. Коломинський, Х.Й. Лійметс, Р.Ф. Урінг та інші

дослідники, обумовлюється взаємодією низки об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Дослідження, виконані під керівництвом М.І. Лісіної, доводять, що психологічною основою популярності дитини серед ровесників є здатність адекватно задовольняти різні за змістом комунікативні потреби. Для великої групи досліджень основним фактором детермінації статусу дитини молодшого шкільного віку виступає успішність її у спільній діяльності - ігровій або трудовій (Л.П. Бухтіарова, Я.Л. Коломинський, В.С. Мухіна, Т.О. Рєпіна, А.А. Рояк, Т.В. Сенько), а починаючи з першого класу – пізнавальній (Г.Ф. Карпова, Ю.А. Орн, Р.Ф. Савіних, В.А. Синицька, Л.С. Славіна, А.Б. Ценципер) [5, с.106].

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про те, що статус дитини значною мірою обумовлюється змістом, формами, способом спілкування педагога з дітьми (Т.В. Антонової, Л.М. Башлакової, М.О. Березовіна, Р.П. Іванової, О.В. Киричука, Я.Л. Коломинського, Т.О. Рєпіної, А.А. Рояк, Р.Ф. Савіних, М.А. Вану) та стилем спілкування, характером взаємин у сім'ї, умовами сімейного виховання (П.О. Лахестик, Х.Й. Лійметс, Т.В. Нещерет, Л.А. Холева, К. Evans, М. Koskeniemi).

Навчання у школі має суттєвого значення не лише в особистісному розвитку, а й в соціальному значенні (О.Є. Кравцова, О.В. Проскура, Я.Л. Коломинський). Остання формується у ході взаємин з батьками, вихователями, у процесі співжиття з іншими дітьми і, на наш погляд, найбільше виявляється у соціально-психологічному статусі, який отримує дитина в групі ровесників. У структурі соціальної готовності дитини до школи її соціально-психологічний статус посідає істотне місце. Він не лише впливає на подальший розвиток стосунків, але й формує особистість дитини [2].

В шкільні роки коло друзів дитини постійно збільшується, а особистісні прихильності стають більш постійними. Спілкування переходить на більш високий рівень, так як діти починають краще розуміти мотиви вчинків однолітків, що сприяє встановленню гарних взаємовідносин з ними. В

початковий період навчання у школі вперше починають утворюватися неформальні групи дітей з певними правилами поведінки в них. Однак ці групи нестійкі за своїм складом і існують недовго.

Положення учня в системі міжособистісних стосунків у класі зумовлене багатьма факторами, спільними для різних вікових груп. Наприклад, дослідження Т.А. Репіної показали, що успішність в діяльності підвищує кількість позитивних форм взаємовідносин і підвищує соціометричний статус дитини. Успішність в діяльності позитивно впливає на активність дитини в спілкуванні і на її положенні в групі однолітків.

Вивчення взаємозв'язку між міжособистісними стосунками дитини та її успішність у навчанні ми здійснювали за допомогою соціометричного методу. Потім ми вивчали взаємозв'язок між соціальним статусом у групі та з шкільною успішністю згідно. В результаті нашого дослідження ми прийшли до таких висновків. Першокласники, які мають високий соціальний статус (ті, кому відділи перевагу), притаманні висока успішність, добросовісне ставлення до навчання, належність до класного активу, готовність поділитися речами, гарний зовнішній вигляд.

«Непривабливі» для ровесників школярі (ті, кого майже не обрали), характеризуються наступними особливостями: погане навчання й поведінка, суспільна пасивність, недобросовісне ставлення до чужих речей, праці, непостійність у дружбі, товаришування з порушниками дисципліни. Школярі з неблагополучним положенням у системі міжособистісних відносин класу («ізолювані») зазнають труднощів не лише у навчанні, але й у спілкуванні з ровесниками, з якими часто не уживаються, що виявляється в забіякуватості, запальності, капризуванні; нерідко їх відрізняє зазнайство, брехливість, жадність; неакуратні та неохайні.

Отже, як засвідчило соціометричне дослідження, діти початкових класів дали оцінку своїм ровесникам, насамперед, по тих якостях, які легко виявляються зовні, а також по тих, на які найчастіше звертає увагу вчитель. А це дало можливість з'ясувати місце кожної дитини в системі міжособистісних

відносин та визначити характер сформованості соціально-психологічного компоненту серед учнів-першокласників.

Висновок. Положення учня в системі міжособистісних стосунків у класі зумовлене багатьма факторами, спільними для різних вікових груп.

Провівши експериментальне дослідження можемо констатувати, що місце школяра в системі міжособистісних відносин на пряму залежить від його загальної успішності. Так, діти, які отримали найбільшу кількість виборів («зірки»), характеризуються рівним характером, мають гарні здібності, багату фантазію, відрізняються ініціативністю, вони добре навчаються, характеризуються комунікабельністю.

Література

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М., 1989. 380 с.
2. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1986. 305 с.
3. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь школьного коллектива. М., 1988. 48с.
4. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. М.: Педагогика, 1998. 146с.
5. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978. 176 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ

Гурч Р. Т.,

*студентка IV курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Актуальність теми. Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічна криза та інші кризові явища – усе це зумовлює психологічне навантаження, викликає депресію, стрес та особистісну кризу як планетарну хворобу ХХІ століття. Поряд із цим, в механізмі кризових станів людини потужними є і фактори соціально-психологічного, педагогічного та особистісного характеру, що створює психологічне напруження, спричиняє кризові стани особистості в її життєвій долі [4, с.65] Ці факти змушують нас стверджувати про те, що надання психологічної допомоги в кризовій ситуації є невід’ємним та одним із найважливіших аспектів професійної діяльності практичного психолога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічна допомога – область практичного застосування психології, орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності людей і надання психологічної допомоги, як окремій людині, так і групі або організації. Це безпосередня робота з людьми, спрямована на вирішення різного роду психологічних проблем, пов'язаних з труднощами в міжособистісних відносинах, а також глибинних особистісних проблем [1, с.94].

Психологічні кризи — це кризи психологічного стану людини. Вони виявляються у вигляді стресу, що набуває масового характеру, у виникненні відчуття невпевненості, паніки, страху за майбутнє, незадоволеності роботою, правовою захищеністю і соціальним станом. Це кризи в соціально-психологічному кліматі суспільства, колективу чи окремої групи.

Саме поняття «криза» (від гр. crisis – рішення, поворотний пункт) характеризує, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом [5, с.56].

Життєва криза є поворотним пунктом життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався. Класифікацію життєвих криз можна об'єднати в одну більш-менш повну: вікові (нормативні

кризи) – криза одного, трьох років, підліткова криза, криза тридцяти років, криза “середини” життя тощо; за критерієм тривалості: мікрокризи – кілька хвилин; короточасні – близько чотирьох – шести тижнів; довготривалі – до одного року; за критерієм результативності: конструктивні, деструктивні; за діяльним критерієм: криза операційного аспекту життєдіяльності: «не знаю, як жити далі»; криза мотиваційно-цільового аспекту: «не знаю, для чого жити далі»; криза смислового аспекту: «не знаю, навіщо взагалі жити далі»; критерієм детермінованості: кризи, викликані інтрапсихічними чинниками; кризи, викликані ситуаційними чинниками; за критерієм складності: прості кризи, викликані однією подією; багатовимірні кризи, що торкаються майже всіх аспектів індивідуального життя людини [6, с.27].

На думку психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативні, так і позитивні. Зрештою криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для росту.

Загалом життєва криза – це складний феномен індивідуального життя людини, який має ряд особливостей, серед яких найважливішими, на наш погляд, є наступні: у кризовій ситуації порушується вся система самоорганізації (індивід потрапляє в ситуацію, де панують емоції); влада негативних емоцій гальмує і створює труднощі для пошуку основної суперечності життя в період кризи та інші особливості.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу, обґрунтувати систему психологічної допомоги особистості в кризовій ситуації

Виклад основного матеріалу дослідження. Психотерапевтична допомога людям, що знаходяться в кризовому стані, називається кризова психотерапія.

Криза розуміється як стан людини, що виникає при блокуванні його цілеспрямованої життєдіяльності зовнішніми, по відношенню до його особистості, причинами (фрустрація) або внутрішніми причинами, зумовленими зростанням, розвитком особистості і її переходом до іншого життєвого циклу, етапу розвитку. У цьому розумінні кризи переживаються

кожною людиною. Психотерапевтична допомога показана людям не просто в кризовому стані, а в ситуації «патологічної кризи».

У цей час коло станів, що відносяться до кризових і що вимагають психотерапевтичній допомозі, досить широкий. До них насамперед відносяться кризові стани, що супроводжуються патологічною або непатологічною ситуативною реакцією, психогенною, в тому числі невротичною реакцією, невротичною депресією, психопатичною або патохарактерологічною реакцією.

По своєму характеру кризова психотерапія близька до когнітивно-поведінкової психотерапії і включає три етапи: кризова підтримка, кризове втручання і підвищення рівня адаптації, необхідного для дозволу конфліктної ситуації.

Індивідуальні терапевтичні програми кризової психотерапії застосовуються диференційовано в залежності від актуальності суїцидальних переживань. Так, пацієнтам з високим суїцидальним ризиком виявляється кризова підтримка; по відношенню до пацієнтів, що знаходяться в фазі виходу з гострої кризи, здійснюється кризове втручання; посткризові пацієнти без суїцидальних тенденцій, що знаходяться в умовах недозволеної високо актуальної ситуації, включаються в заняття по тренінгу навиків адаптації. Гострота суїцидальних переживань, як правило, найбільш виражена при надходженні пацієнта на лікування, надалі актуальність суїцидальних тенденцій знижується. Тому згадані етапи кризової психотерапії можуть здійснюватися послідовно: кризова підтримка - кризове втручання - підвищення рівня адаптації.

Терапевтичні задачі на етапі кризової підтримки відповідають рівню терапевтичної мотивації, що є. На етапі кризового втручання здійснюється корекція психотерапевтичного контракту з постановкою терапевтичних задач, що дозволяють змінити відношення до кризової ситуації.

Схематично задачі кризової психотерапії можуть бути представлені у вигляді наступної індивідуальної програми, що включає конкретні терапевтичні цілі (мішені) для пацієнта, що уперше звернувся на висоті кризового стану з

високим суїцидальним ризиком [1, с.69-136].

Етап кризової підтримки:

1. Встановлення терапевтичного контакту.
2. Розкриття суїциднонебезпечних переживань.
3. Мобілізація адаптивних варіантів копінг-поведінки і особового захисту.
4. Висновок психотерапевтичного контракту.

Етап кризового втручання:

1. Когнітивний аналіз невипробуваних способів розв'язання кризової проблеми.

2. Виявлення не адаптивних когнітивних механізмів, що блокують оптимальні способи дозволу кризової ситуації.

3. Корекція не адаптивних когнітивних механізмів.

Етап підвищення рівня адаптації:

1. Поведінковий тренінг невипробуваних способів дозволу кризової ситуації.

2. Вироблення навиків самоаналізу і самостереження за не адаптованими механізмами, а також їх подолання.

3. Введення нових значущих осіб для підтримки і допомоги після закінчення кризової терапії.

Кризова психотерапія застосовується в трьох основних формах: індивідуальної, сімейної і групової.

Висновок. Проблема кризових ситуацій може вирішуватися тільки за допомогою усунення об'єктивних причин екстремальності. Однак, навіть після цього буде потрібно певний час для того, щоб відбулася внутрішня «реабілітація» особистості – відновлення фізіологічного, психологічного та соціального здоров'я. Тому важливе своєчасний діагностика та вияв перших ознак того, що особистість на межі кризового стану. Своєчасна допомога допоможе уникнути багатьох небезпечних факторів. Тому, психологічна допомога особистості у кризовій ситуації є однією з основних задач у роботі практичного психолога.

Література

1. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
2. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности: психосемантический подход. К.: КГПИИЯ, 1991. 189 с.
3. Игумнов С.А. Психотерапия детей и подростков. Минск: Феникс, 2005. 98 с.
4. Психологія суїциду. Навчальний посібник за ред. В.П. Москальця. К.: Академвидав, 2004. 288 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общения в психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
6. Соколова Е.Т. Проективные методики исследования личности. М.: МГУ, 1980. 68 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ

Данільченко В.О.,

студентка I курсу рівня «магістр» факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Васецька Т. М.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в зв'язку з економічними, політичними і технічними змінами в системі професійної освіти виникає потреба в підготовці фахівців з управлінської діяльності. Потрібно формувати у майбутнього менеджера такі інтелектуально-особистісні якості, без яких неможливо досягти ефективних результатів в

управлінській діяльності. Вузівське навчання містить істотний потенціал для формування ряду базових якостей менеджера, необхідних у професійній діяльності, одним з яких є психологічна готовність. На сьогоднішній день проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти є досить актуальною. Реалізація цього завдання обумовлена змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простір. Це вимагає подальшого вдосконалення та розвитку проблеми підготовки майбутніх менеджерів, а особливо їх психологічної підготовки. Майбутні менеджери повинні бути готовими до проведення управлінських дій, володіти механізмами регулювання в перехідний період, які будуть сприяти розвитку організації, бути стійкими до різних психологічних впливів.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема прийняття управлінських рішень в різних її аспектах знайшла досить широке відображення у дослідженнях вітчизняних вчених, де розглянуто структуру, види, фактори, які впливають на процеси прийняття рішень тощо, Питання щодо психологічної готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності в системі освіти знайшли свій розвиток у роботах таких вітчизняних авторів як О.І.Бондарчук [1], О.В.Винославської [2], Л.М.Карамушки [43, Н.Л.Коломінського [5], К. Дурай-Новакової [7], С. Максименко та О. Пелеха [6] тощо.

Ознайомившись із наявними науковими роботами цих авторів можна сказати, що проблема психологічної готовності менеджерів освіти до управління все ж таки потребує більшої уваги. Не вистачає концептуально цілісного й методологічно обґрунтованого підходу до змісту психологічного навчання, досить помітною є відсутність єдиної точки зору на визначення поняття «психологічна готовність».

Мета статті полягає у визначенні змісту, структури та в підборі методик дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить саме від психологічної готовності особистості до її здійснення. Управлінська діяльність принципово відрізняється від інших видів діяльності. Її основні психологічні особливості зводяться до таких характеристик: велике різноманіття видів діяльності на різних рівнях управлінської ієрархії; неалгоритмічний, творчий характер діяльності, що часто відбувається за умов мінливої, нерідко суперечливої обстановки та браку інформації; яскраво виражена прогностична природа розв'язуваних управлінських завдань; значна роль комунікативної функції; висока психічна напруженість, зумовлена великою відповідальністю за прийняті рішення. Ефективна реалізація змісту управлінської діяльності передбачає наявності в керівника, комплексу відповідних мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей. Центральною фігурою управління в освітніх установах виступає керівник, який має право приймати управлінські рішення. Сутність його роботи полягає в перетворенні зовнішнього завдання навчального закладу у внутрішню мету, а потім перетворення цієї мети в зовнішні завдання для співробітників навчального закладу. Конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг та забезпечення якості освіти залежить саме від керівника та його професійної компетентності.

Важливою умовою ефективного управління в освітніх установах є психологічна готовність керівників до такого процесу. Керівник має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), дбати про його добробут. Керівник – це особа, на яку офіційно покладено функції управління установою та організації її діяльності. Психологічна готовність допоможе менеджеру в спілкуванні з підлеглими, він зможе краще зрозуміти їх потреби і мотивацію до діяльності. Він зможе уникнути конфліктних ситуацій як всередині колективу, між виконавцями, так і між виконавцями і підлеглими.

Психологічна підготовка необхідна менеджеру з метою вдосконалення самого себе, своїх особистісних якостей. Зрештою, менеджер може

використовувати свою психологічну підготовку при спілкуванні з керівниками вищого рівня, схилиючи їх до своєї точки зору.

Існує два основні підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності, зокрема управлінської: функціональний та особистісний.

З точки зору функціонального підходу, психологічна готовність до діяльності визначається як певний стан психічних функцій, що забезпечує високу ефективність у виконанні діяльності.

У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як результат підготовленості до професійної діяльності. Цей підхід визначає готовність як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що охоплює низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Слід зазначити, що в межах особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну.

С. Максименко та О. Пелех у своїх дослідженнях визначають психологічну готовність, як значиму передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Психологічна готовність допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій за появою непередбачених перепон [6].

К. Дурай-Новакова визначає психологічну готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу систему якостей, властивостей і станів, які в своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту більш чи менш успішно здійснювати діяльність [7].

Л. Карамушка визначає психологічну готовність особистості як поняття, яке включає сукупність якостей, властивостей, особливостей соціального досвіду тощо, які повинні бути притаманні особистості, психологічно готовій до діяльності [3].

Відповідно до підходу Л. Карамушки у структурі психологічної готовності можна виокремити такі складові:

1) мотиваційна складова - це сукупність мотивів та ціннісних орієнтирів, адекватних цілям і завданням управління педагогічними працівниками.

2) когнітивна - це система знань, необхідних для ефективного здійснення керівниками освітніх організацій управління педагогічними працівниками.

3) операційна - це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішне здійснення керівниками освітніх організацій управління педагогічними працівниками.

4) особистісна - це сукупність індивідуально-особистісних характеристик керівників, що спрямовані на управління педагогічними працівниками, взаємодію між учасниками та саморозвиток їх як головного суб'єкта цієї діяльності [3].

Слід зауважити, що існує загальна та спеціальна психологічна готовність керівників до управління.

Загальна психологічна готовність до управління становить комплекс психологічних характеристик, які необхідні менеджерів для успішного здійснення управління загалом.

Спеціальну психологічну готовність до управління складають психологічні характеристики, що забезпечують успішність здійснення керівником окремих складових управління (уможливлення гуманізації управління, здійснення управлінського спілкування, запобігання й розв'язання конфліктів, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо).

Таким чином можна сказати, що психологічна готовність до управлінської діяльності становить довготривалу готовність, яка включає в себе комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з підлеглими та ефективність управління загалом. Психологічна готовність керівника до управління є результатом спеціальної підготовки до діяльності, оскільки теоретична

наявність необхідних управлінських мотивів, знань, технік управління тощо є необхідною передумовою для здійснення процесу управління.

Загалом, аналізуючи літературні наукові джерела, можна визначити фактори психологічної готовності до управління, а саме:

- наявність у особистості загальних і спеціальних здібностей, знань та вмінь;
- виявлення інтересу до управлінської діяльності;
- готовність приймати ризикові рішення та уміння вирішувати складні завдання;
- готовність діяти в середовищі, яке може швидко змінюватися;
- управлінець повинен мати адекватну самооцінку, бути здатним до самоаналізу та самоконтролю.

Опираючись на роботи різних авторів, ми можемо провести власне дослідження психологічної готовності майбутніх керівників до управління.

Для проведення дослідження ми обрали такі діагностичні методики:

1. “Діагностика лідерських здібностей” (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).

Методика дозволяє оцінити здібність людини буди лідером [4].

2. “Діагностика мотивації до успіху” (Т. Елерс)

Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які респонденту необхідно дати один із 2 варіантів відповідей “так” чи “ні”[4].

3. “Діагностика схильності до певного стилю керівництва” (Є.П. Ільїн)

Методика представлена у вигляді опитувальника і спрямована на діагностику схильності суб’єкта до того чи іншого стилю керівництва. Проте, при цьому необхідно враховувати, що при реальному керівництві людина може використовувати інший стиль [4].

4. Опитувальник «Чи рішучі Ви?»

Методика використовується для визначення рівня рішучості особистості. Рішучість виступає здатністю особистості самотійно приймати відповідальні рішення і неухильно їх реалізовувати. Особливо яскраво дана риса проявляється у нових умовах діяльності, коли виникає необхідність вибору єдиного варіанту з декількох можливих альтернатив. Вона є здатністю брати на себе відповідальність за прийняте рішення й уміння швидко його виконувати [4].

Подані методики допоможуть визначити на скільки людина психологічно готова до процесу управління; виявити здібності до управління, визначити знання та уміння в даній діяльності; діагностувати мотиваційну спрямованість особистості на досягнення успіху.

Отже, поняття «психологічна готовність до управління» визначається як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління, можливість прийняття керівником нестандартних, оригінальних управлінських рішень. Щодо структури психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, то вона складається з чотирьох компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Комплексне застосування цих компонентів забезпечить ефективність психологічної готовності до управління.

Відповідно до визначених компонентів, підібрано та розроблено низку методик, які допоможуть установити рівень психологічної готовності керівників освітніх до процесу управління в закладах освіти.

Вважаючи, що готовність до управлінської діяльності означає, з одного боку, оволодіння змістом і структурою даної діяльності, а з іншого - передбачає розвиток тих особистісних властивостей, які забезпечують прийняття, орієнтування і успішне виконання цієї діяльності, ми прийшли до висновку, що готовність майбутніх менеджерів до управлінської діяльності може бути розглянута нами як система професійних знань, умінь, навичок; прагнення і здатність до самотійного творчого вирішення професійних завдань; психологічна готовність до роботи з людьми і управління ними.

Висновок та перспективи дослідження. Отже, при загальному теоретичному аналізі психологічної готовності менеджерів освіти до процесу управління в освітніх установах ми виявили складові психологічної готовності менеджера та фактори готовності до управління. Подальші наші дослідження ми вбачаємо у глибшому вивченні даної проблеми зі студентами нашого факультету.

Література

1. Бондарчук О.І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри // Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С.13-16.
2. Винославська О.В., Карамушка Л.М. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К.: Інститут психології, 1993. – Т.1. – С.135-141.
3. Карамушка Л. М. Психологічний аналіз інноваційної моделі управління персоналом в освітніх організаціях / Л. М. Карамушка, А. В. Вознюк // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 трав. 2011 р., м. Суми) ; Сумський обл. ін-т післядипломної пед. освіти. — Суми : РВВ СОІППО, 2011. — С. 35–37.
4. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – С. 18, 31, 313.
6. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

7. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати: наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. — 1994. — № 3–4. — С. 68–72.
8. Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук : 19.00.07 / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 32 с.

СПЕЦИФІКА ВИЯВУ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Дирда Ю. Ю.,

студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. Проблема внутрішніх конфліктів у підлітковому віці має особливе значення. Цей вік вважається періодом різних змін, труднощів, криз, конфліктів та переживань. Через ці зміни з'являються типові вікові внутрішні конфлікти у свідомості підлітка. Нерозуміння дорослими особливостей підліткового віку призводить до конфліктів зі своєю дитиною.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідженню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних робіт психологів, а саме вітчизняні автори вважають внутрішні конфлікти рухливими силами розвитку (Рубінштейн С. Л., Божович Л. І., Столін В. В., Леонт'єв О. М., Виготський Л. С., Костюк Г. С., Мерлін В. С., Василюк Ф. Є. та інші), а представниками зарубіжних шкіл психології та психотерапії дане поняття розуміється як дещо

негативне та небезпечне, що в разі вирішення, може призводити до гальмування розвитку особистості, її дисгармонізації, психосоматичних хвороб (психоаналіз, когнітивно-біхевіористські напрями).

Виготський Л. С. зазначав, що перехідний період включає два ряди процесів: «натуральний ряд становлять процеси біологічного дозрівання особистості, включаючи статеве дозрівання, а соціальний ряд – процеси навчання та соціалізації в широкому сенсі цього слова» [3, с. 479].

У працях Л. І. Божович, Д. І. Фельдштейна ядром конфліктної поведінки, яка призводить до моральної деформації особистості є не біологічні особливості, а недоліки сімейного та шкільного виховання, тобто психолого-педагогічна занедбаність та пасивність підлітка. Підліток очікує уваги та розуміння, довіри дорослого, але недовіра до нього породжує психологічний бар'єр, непорозуміння та конфліктність [2, 8].

Проблеми корекції внутрішніх конфліктів підлітка розглядалися у працях І. Дубровіної, А. Захарової, В. Кондрашенко, І. Фурманова, А. Прихожан, О. Зотової, С. Хоружого та інших.

Отже, вияв внутрішніх конфліктів у підлітковому віці дає можливість краще зрозуміти слова, вчинки та дії даної вікової категорії.

Мета дослідження: здійснити аналіз наукової літератури та теоретично обґрунтувати вплив внутрішніх конфліктів на особистість підлітків.

Виклад основного матеріалу. Домінуючими потребами підліткового віку є потреба: в спілкуванні з однолітками, в самоствердженні, бути і вважатися дорослим – саме через це виникають певні внутрішні конфлікти у підлітків. Категорія внутрішніх конфліктів поєднує психологічні конфлікти, що полягають у розходженні особистісних утворень, а саме мотивів, інтересів, бажань тощо [3,с. 152].

Більшості підлітків, які переживають одну із найскладніших вікових криз властивий внутрішній конфлікт, до якого призводять суперечки між самим собою, самоствердженням та самопізнанням. Внутрішній конфлікт може виникнути через проблеми у навчанні, непорозуміння з дорослими, друзями,

однolitками, внаслідок неадекватно сформованої самооцінки та виникнення стресів.

У сучасній психологічній літературі підлітковий вік оцінюється як один з критичних періодів розвитку. До новоутворень підліткового віку відносять розвиток свідомості на рівні самосвідомості та розвиток почуття дорослості. Самосвідомість проявляється у підлітків через відкриття свого внутрішнього світу, який з дорослішанням наповнюється та усвідомлюється підлітком як щось досить особливе.

Виготський Л. С. акцентує увагу саме на процесі розвитку самосвідомості, а не на її результаті. Вчений вважає, що самосвідомість проходить три ступені в процесі онтогенезу: 1) початкові афективні самовідчуття дитини; 2) наповнення цих афектів смисловим змістом з боку оточуючих поза волею дитини; 3) прояв самосвідомістю афективно смислового змісту через внутрішню рефлексію.

Проаналізувавши зміст розвитку самосвідомості підлітків, Л. С. Виготський виділив декілька її напрямків:

1) виникнення власного образу, який проходить певні ступені з раннього віку, через незнання себе до поглибленого пізнання;

2) пізнання себе спочатку ззовні, а потім всередині, тобто спершу діти пізнають своє тіло, а згодом їм відкривається світ власних почуттів та переживань;

3) інтегрування образу Я: підліток все більше починає усвідомлювати себе як єдине ціле;

4) відмежування власного світу від світу інших людей, підлітки часто переживають це як почуття самотності;

5) розвиток суджень про себе за моральними критеріями;

6) «нарощення інтеріндивідуальної варіації»: відкриття індивідуальних відмінностей між індивідами [4, с. 229-230].

Внутрішній світ підлітка постає всім багатством своїх таємних почуттів, думок, шукань. У ньому виникає потреба в захисті свого внутрішнього світу,

від зазіхань інших людей. Невипадково підлітковий вік відзначається підвищенням рівня егоцентризму та зосередженості на своєму «Я» [7].

На думку О. Чайковської, конфліктність підлітків відрізняється низкою особливостей пов'язаних із недостатністю їхнього життєвого досвіду, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційністю, імпульсивністю, прагненням до набуття певного статусу у соціальній групі та загостреним почуттям залежності.

Як зазначає О. Чайковська, підліткова схильність до конфліктів може пояснюватися не тільки фізіологічними та емоційними змінами, а й несформованістю соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації. Недостатньо сформовані соціальні навички, посилені соціально-економічною незахищеністю, часто є причиною, яка впливає на підвищену конфліктність, агресивність підлітка, на його бажання будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям. Тому підлітки стикаються з цілим рядом суперечливих позицій та внутрішніх коливань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого [9, с. 252].

«Почуття дорослості» підлітка являє собою досить складне переживання, що складається з декількох нових для нього почуттів. Всі вони пов'язані з розвитком свідомості та раціонального мислення. Головним із цих нових почуттів для нього є виникнення критичного ставлення до світу дорослих. Наслідком може стати розвиток тривоги, який часто переходить в депресивні стани, через розчарування у дорослому світі.

Саме наприкінці ХІХ століття розпочалось вивчення внутрішніх конфліктів і було пов'язане з ім'ям видатного вченого та засновника психоаналізу З. Фрейда, який зазначив, що людське існування пов'язане із напругою і подоланням суперечності між біологічними бажаннями та соціальними нормами, між свідомим і несвідомим. Згідно із З. Фрейдом у цій суперечності і постійній протидії названих сторін і полягає сутність внутрішнього конфлікту особистості.

Можна сказати, що ситуація внутрішньої суперечності та напруги в

певних межах є необхідною для удосконалення та розвитку особистості підлітка. Будь-який розвиток здійснюється з внутрішніми суперечностями, а там, де вони є виявляється основа конфлікту. Якщо внутрішній конфлікт протікає в межах норми, то він дійсно являється необхідним. Критичне ставлення до себе та невдоволеність собою є сильним внутрішнім двигуном, що примушує людину самовдосконалюватися.

У роботах Л. С. Славіної, В. І. Ілійчука, Б. С. Волкова, Л. І. Божович конфліктна поведінка підлітка розглядається як результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між суспільством, мікросередовищем та самою особистістю. Це результат внутрішніх та зовнішніх протиріч між потребою в самоствердженні та можливістю її задоволення, між самооцінкою та оцінкою групи, між вимогами групи та власними установками, тобто конфліктна поведінка виступає як схильність людини до конфлікту при взаємодії особистісних факторів та факторів зовнішнього середовища [2, 6, с. 22].

Філософи минулого говорили, про те, що конфлікт знаходиться в середині людини і особа є головним носієм конфлікту. Внутрішній конфлікт вважається одним із найскладніших психологічних конфліктів. Не існує жодної людини, яка б не піддавалася внутрішнім конфліктам. Як вже зазначалось вище, внутрішні конфлікти конструктивного характеру є необхідними у розвитку особистості. Проте деструктивні внутрішні конфлікти можуть являти серйозну небезпеку для підлітка. Загалом виділяють такі негативні наслідки деструктивного внутрішнього конфлікту, які стосуються самої особистості підлітка – поява агресії, тривожності, депресії, пригніченості, поява невпевненості у собі, зниження активності та діяльності, втрата життєвих цінностей та навіть втрата сенсу життя. Тому для кожного дорослого необхідно знати сутність внутрішніх конфліктів підлітків, а саме їх основні причини виникнення та способи розв'язання.

Внутрішній конфлікт – це гостре, критичне самовідчуття та переживання людини, яке викликане боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відображає суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і заважає

прийняти адекватно ситуацію і активно діяти щодо її реалізації. Інакше кажучи, внутрішній конфлікт – це постійна боротьба двох протилежних тенденцій у свідомості однієї особистості.

В. С. Мерлін, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн у своїх дослідженнях виділяють дві групи умов виникнення внутрішніх конфліктів: особистісні (складність внутрішнього світу, мотиви, цінності, почуття, здатність самоаналізу, рефлексії) та ситуативні (значимість розбіжностей цінностей, відчуття нерозв'язаних ситуацій). Виділяють певні особливості появи внутрішніх конфліктів такі як, почуття недовіри до зовнішнього світу, почуття невпевненості в собі, почуття відповідальності, підвищена вимогливість до себе та інших [4]. Також джерела внутрішніх конфліктів обумовленні такими факторами розвитку як: проблеми становлення особистості, проблеми соціальних взаєностосунків, проблеми виховання в родині.

Деякі вчені виділяють показники внутрішнього конфлікту у підлітків: це когнітивна сфера – зниження самооцінки, суперечливість образу «Я»; поведінкова сфера – зниження продуктивної діяльності, прояв негативних емоцій; емоційна сфера – негативні переживання, емоційна напруга; інтегральна сфера – посилення психологічного стресу, порушення механізму адаптації.

З. Фрейд виділив ознаки, які можуть допомогти зрозуміти чи наявний внутрішній конфлікт у підлітка:

- 1) некритичність та нелогічність дій та вчинків, запальність;
- 2) порушення почуття міри між мотивом і зусиллями у досягненні мети;
- 3) розбіжність цілей та засобів їхнього досягнення в діяльності людини;
- 4) протиріччя реальної поведінки і проголошеної мети.

Також З. Фрейд описав умови виходу із внутрішнього конфлікту: 1) конфлікт необхідно усвідомити і зрозуміти його природу; 2) конфлікт треба пережити повністю, потрібно заново і знову пригадати конфліктну ситуацію; 3) проаналізувати глибинні причини і наслідки даного конфлікту.

В свою чергу Д. В. Грешнев виділив психологічні умови та фактори, які

сприятимуть подоланню внутрішніх конфліктів. Серед них виділяють: 1) здатність приймати нові цінності та установки, гнучка та динамічна система цінностей; 2) розвинені рефлексивні навички; 3) навички саморегуляції несприятливих емоційних станів; 4) варіативність способів вирішення проблемних ситуацій; 5) розвиненість особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації та особистісного росту [5].

Розв'язання внутрішніх конфліктів залежить тільки від самого підлітка, від його здатності відчувати себе в гармонії із самим собою та навколишнім середовищем. Існує основний спосіб виходу із внутрішнього конфлікту це надання адекватної оцінки ситуації, яка склалася у підлітка. Адекватна оцінка ситуації включає самооцінку підлітка й оцінку складності даних проблем. Також рекомендують застосовувати рефлексію як здатність людини подивитися на свою ситуацію з позиції іншої людини, одночасно усвідомити себе в цій ситуації і те, як вона сприймається іншими людьми. Саме рефлексія допомагає підлітку виявити справжні причини свого внутрішнього дискомфорту, напруження і тривоги, правильно оцінити складену ситуацію та знайти вихід з конфлікту.

Висновки. Отже, виникнення внутрішніх конфліктів підлітків пов'язано із рядом причин внутрішнього та зовнішнього характеру. Внутрішній конфлікт природно притаманний структурі особистості. Підлітку властиві суперечності й боротьба між різними прагненнями. Часто ця внутрішня боротьба проходить у межах норми і не порушує гармонійності особистості.

Підлітки щодня вступають у конфлікти із самими собою та оточуючими. Більшість вважають конфлікт негативною силою, яка руйнує особистість і може сприяти росту та пізнанню. Знаючи прояви ознак внутрішніх конфліктів, підлітки та дорослі мають можливість аналізувати причину їх виникнення та подолання, можливість діяти виважено і усвідомлено.

Вирішення внутрішнього конфлікту – це процес відновлення узгодженості внутрішнього світу підлітка, встановлення єдності психіки, зниження гостроти суперечностей життєвих відносин. Чим більше підліток

бере участь у вирішенні своїх внутрішніх конфліктів, тим більшу внутрішню свободу й силу набуває.

Перспективи подальших пошуків полягають в емпіричному вивченні психологічних показників внутрішніх конфліктів як особистісної властивості підлітка, розробці розвивально–корекційної програми з профілактики та вирішення внутрішніх конфліктів в підлітковому віці.

Література

1. Бандурка А. М., Друзь В. А. Конфликтология: Учеб.пособие для вузов. - Харьков: Ун-т внутр. дел, 1997. 352 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна: Москва:Междунар. пед. акад.,1995. 264 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова:М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Выготский Л. С. Педология подростка: Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва, 1984. 433 с.
5. Грешнев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: дис. ... канд.психол.наук:19.00.13. Тамбов,2002. 173 с.
6. Ілійчук В. І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1996. С. 30–38.
7. Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции: Учеб.пособие для студ., школьных психологов и учителей: Москва, 1998. 160 с.
8. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна: Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Академии наук СССР: Москва: Педагогика, 1987. 240 с.
9. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці / О. М. Чайковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. – 2013. – Вип. 38 (1). С. 251–257.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН НАВЧАЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ КОРЕКЦІЇ

Дрючкова М. Л.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О. М.*

Актуальність теми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст. система освіти має забезпечувати підготовку людей високої освіченості і моралі, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності та конкурентноспроможності на ринку праці [4]. Планувати процес підготовки таких спеціалістів, здатних до освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, необхідно з самого початку навчання в школі.

Отже, питання академічної успішності є надзвичайно важливим вже в молодшому шкільному віці, так як саме в цей період пізнавальні процеси перебудовуються, розвивається довільна увага, сприйняття, пам'ять, мислення, саморегуляція поведінки, волі. Крім того, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку та засвоєння вмінь читання, письма, арифметичних обчислень, накопичення знань. Важливим є також і формування самооцінки, на яку впливають результати навчання, оцінювання вчителів. Часто спостерігається зниження самооцінки, що спричиняє зневіру у власних силах, почуття неповноцінності, відсутність інтересу до навчання. Тому навчальна діяльність, як провідний вид діяльності, та її результати мають вирішальний вплив на формування «Я – образу» учня, формування впевненості в собі, компетентності, особистісного становлення та розвитку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично визначити причини навчальної неуспішності молодших школярів, розробити програму

корекційно-розвивальних занять для дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблему навчальної неуспішності учнів розглядали такі педагоги і психологи, як В. О. Сухомлинський, В. С. Цетлін, В. В. Волошина, Т. Д. Ілляшенко, Л. С. Славина, Р. В. Овчарова, Ю. К. Бабанський, Т. Ю. Андрущенко, М. Й. Мурачковський, П. П. Блонський та інші. В науковій та методичній літературі неуспішність трактується, як підготовка учнів, яка не відповідає вимогам змісту освіти та є зафіксована через певний проміжок часу [6].

Дослідниками визначено основні причини неуспішності, до яких відносяться: слабкий розвиток пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення), відсутність інтересу до навчання, особливості стану здоров'я, недоліки емоційно-вольової сфери, відсутність єдності виховних впливів сім'ї та школи, негативний вплив сім'ї, однолітків та недоліки діяльності школи в тому числі і ін. Науковці Г. М. Дульнев, А. Я. Іванова, К. С. Лебединська, О. Р. Лурія, Г. Е. Сухарева визначили наступні причини навчальної неуспішності, пов'язані з такими порушеннями розвитку як розумова відсталість, дефекти аналізаторів (акалькулія, дизграфія, порушення зору, слуху ін.), низька розумова працездатність (церебрастенічні стани). Інколи неуспішність викликана комплексом різних станів у однієї дитини. Ознаками таких порушень можуть бути: «гіперактивність», стомлюваність, головні болі, підвищена вразливість до сенсорних подразників, уповільнений темп засвоєння матеріалу, слабка пам'ять, переключення уваги, психічна виснажливість, коливання настрою: плаксивість, примхливість, млявість, загальмованість, сонливість.

З метою аналізу найбільш поширених причин неуспішності в початковій школі, було організовано психодіагностичне дослідження, в якому брали участь учні початкових класів Олексіївського ЗЗСО I – III ступенів віком від 6 до 11 років. Вибірку склали 16 учнів, з них 9 хлопчиків та 7 дівчаток (5 учнів 1-го класу, 4 учні 2-го класу, 4 учні 3-го класу та 3 учні 4-го класу). За даними «педагогічного консилиуму», організованого за участі вчителів початкових класів та вчителів-предметників, у даних учнів було діагностовано

«відставання» в опануванні та засвоєнні навчального матеріалу.

В ході дослідження була проведена діагностика, метою якої було виявлення причин труднощів у навчанні та особливостей психофізичного розвитку. З метою діагностики рівня сформованості пізнавальних процесів використовувались: методи діагностики мислення та сприймання («Четвертий зайвий», «Розділи на групи», «Матриці Равена», «Визначення рівня розвитку спостережливості»), уваги («Кільця Ландольта», «Коректурна спроба», «Простав значки»), пам'яті («Вивчи слова»). Крім того проводилась діагностика мотивації до навчання за М. Р. Гінзбургом та проективна методика «У школі».

За результатами дослідження 62,50% дітей мають середній рівень розвитку сприймання, довільної уяви та пам'яті - 50%, уваги - 43,75%, образно-логічного мислення – 62,50% та 75% – наочно-образного мислення. Високий рівень за всіма показниками має приблизно 12,5% дітей, дуже низький 6,25%. Низький рівень розвитку сприймання діагностовано у 18,75% дітей, уяви – 37,50%, пам'яті – 43,75%, уваги – 31,25%, образно-логічного мислення – 25%, наочно – образного – 12,5% .

Результати діагностування свідчать про труднощі в сприйманні та запам'ятовуванні матеріалу, що призводить до ситуації неуспішності. Крім того, діти мають труднощі в здатності зосереджуватись на завданні, знаходити та самостійно виправляти помилки, передавати зміст сприйнятого матеріалу, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, групувати, узагальнювати і т. д. Результати діагностування мотивації до навчання свідчать про позитивне ставлення до школи, але, в більшості випадків, до позаурочної діяльності, та низьку зацікавленість в самому процесі навчання. Це, в свою чергу, позначається на загальному інтелектуальному розвитку.

З метою корекційної роботи щодо подолання труднощів в навчанні в даному дослідженні використовувався метод групової психокорекції. Корекційна робота охоплювала наступні напрями: розвиток комунікативних навичок, розвиток мислення та мовленнєвої діяльності, розвиток довільності

психічних процесів, розвиток просторових уявлень. Оскільки найчастіше причинами навчальної неуспішності виступають недоліки розвитку пізнавальних процесів, труднощі комунікативного характеру та знаходження мотивації до навчання, корекційна робота була спрямована на подолання цих труднощів і проводилась у формі занять та тренінгів, а саме, проводились корекційно-розвивальні заняття для дітей з труднощами мотивації до навчання, для дітей з труднощами спілкування та «інтелектуальний» тренінг для дітей з недоліками розвитку пізнавальних процесів [3].

Корекційно-розвивальні заняття проводиться за певною схемою: початковий (організаційний) етап (привітання, гра, новини); основний (вправи спрямовані на розвиток довільності, мовлення, пізнавальних процесів, домашнє завдання); підсумковий (заключний) етап (гра, прощання, рефлексія). На занятті використовувались різні методи та форми роботи: рольові ігри, вправи, розігрування сценок, бесіди з дітьми на різні теми. Загалом, корекційна програма виявилась достатньо ефективною. Підтвердженням цього є позитивні зрушення в формуванні комунікації дітей, в розвитку пізнавальних процесів, покращення концентрації уваги, сприймання, засвоєння навчального матеріалу, ставленні до школи та навчання в цілому. Критерієм ефективності даної програми є, також, позитивні відгуки вчителів та батьків дітей щодо поведінки та спілкування дітей, що, в свою чергу, сприятливо позначилось і на навчальній діяльності.

Висновки. Отже, навчальна неуспішність є суперечливим явищем, причинами якого може бути як дефіцитарність певних функцій, так і дисбаланс об'єктивних та суб'єктивних факторів, що призводять до неуспішності. Вчасно проведена профілактика, діагностика та корекція навчальної неуспішності дають змогу дитині не тільки опанувати навчальною програмою, але і забезпечують нормальний психічний та фізичний розвиток.

Перспективою дослідження є визначення та розробка заходів щодо профілактики навчальної неуспішності учнів початкової школи.

Література

1. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.] / авт.-упор.: В. М. Горленко, В. Д. та ін.; за заг. ред. В. Г. Панка. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
2. Кондратенко Л. О. Знову двійка: шкільна неуспішність як психологічне явище. Київ: Редакції загальнопед. газет, 2012. 120 с.
3. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посібник. Київ: Літера ЛТД, 2014. 416 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : Проект / Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України // *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6.
5. Туріщева Л. В. 101 схема і таблиця. На допомогу шкільному психологу. Харків: вид. група «Основа», 2010. 94 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2009. 560с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Єрмакова В. В.,

*студентка IV курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Постановка проблеми. Сфера комунікації – необхідна частина соціального простору, в якому існує особистість. У сучасних умовах, коли напруженістю і стабільністю характеризуються майже всі сфери

життєдіяльності суб'єкта, розвиток комунікативних навичок набуває особливої значущості. Саме тому комунікативні навички – це надбання, які забезпечать успішну діяльність суб'єкта у сфері комунікації. Крім того, конструктивне спілкування є показником культури особистості. Численні психолого-педагогічні дослідження показують, що формування комунікативних навичок необхідно починати з раннього віку, однак цей процес вимагає продуманої організації та спеціальної методики.

Орієнтація сучасної психології та педагогіки на гуманізацію виховного процесу висуває в число актуальних проблем створення оптимальних умов розвитку особистості кожної дитини, її особистісного самовизначення. Особливо гостра ця проблема відносно молодших школярів, це обумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин, віковою ідентифікацією, проблемами сімейного виховання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі формування комунікативних навичок молодших школярів присвячено ряд досліджень, серед яких слід відзначити роботи А. Г. Антонової, Є.А. Архіпової, О.А. Веселкової, Ю.В Касаткіної, Р.В. Овчарової та ін.

Не дивлячись на досить велику увагу дослідників щодо даного феномену, поняття «комунікативні навички» ще й досі відзначається різноманіттям, не має однозначного термінологічного визначення та носить неоднозначний характер. Звертаючись до українських психологічних словників, слово «комунікація» походить від слова *communis*, що в перекладі з латинської означає – спілкуюсь із кимось, це є смисловий акт соціальної взаємодії. Поняття «навичка» у переважній більшості викладається як усталений спосіб виконання дій, сформований шляхом багаторазових повторень, що характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю [2].

Формування комунікативних навичок – надзвичайно актуальна проблема, так як ступінь сформованості даних навичок впливає не тільки на

результативність навчання дітей, а й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому. Навички набуваються в діяльності, а комунікативні навички набуваються і удосконалюються в процесі спілкування, тому нам для здійснення подальшого дослідження слід уточнити співвідношення таких ключових понять як «комунікація» і «спілкування», «спілкування» і «діяльність», розкрити поняття «навички», «формування комунікативних навичок».

Метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей розвитку комунікативних навичок молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людське «Я», внутрішній зміст особистості виникає і формується не сам по собі, а тільки в процесі спілкування з тими, хто оточує, де складаються певні особистісні взаємовідносини. І від того, який характер відносин дитини з тими, хто її оточує, багато в чому залежить, які саме особистісні якості сформуються в неї.

На думку вітчизняних психологів, потреба дитини, навіть найменшої, не зводиться до її органічних потреб, які задовольняє дорослий. Уже в перші тижні життя в дітей починає формуватися потреба у спілкуванні з людьми – особлива потреба не біологічного, а соціального характеру. Спілкування з дорослими розглядається як один із важливих факторів розвитку дитини в перші роки життя. Насамперед виникає безпосередньо емоційне спілкування, в основі якого лежить потреба дитини в розумінні і доброзичливому до себе ставленні з боку тих, хто оточує її [2].

Надалі вже з кінця першого року життя все чіткіше формується потреба не тільки в ласці, але і в співпраці з дорослими заради швидкого досягнення найкращого результату в практичній або в ігровій діяльності. Дитина задовольняється значною мірою в процесі ділового спілкування. До речі, не потрібно думати, що в ділове спілкування вступає тільки дитина раннього віку. Ним часто користується молодший школяр. Крім ділових контактів з дорослими (прохання допомогти, запрошення до спільної роботи, звернення за дозволом, за оцінкою результатів роботи та ін.), школяр вступає також з ними в

поза ситуативне спілкування, яке може бути пізнавальним і особистісним.

При пізнавальному спілкуванні школяр обговорює з дорослими предмети і явища світу речей (повідомлення новин, питання про незрозуміле, прохання прочитати оповідання). Основним мотивом цього типу спілкування є прагнення дитини до спілкування з дорослим заради отримання нової інформації або обговорення з ним причин різних явищ навколишнього світу. В основі цього виду спілкування лежить потреба дитини у взаєморозумінні і співпереживанні.

Молодші школярі спілкуються з ровесниками в основному в іграх, а також в умовах спільної діяльності. Як правило, молодші школярі мало часу приділяють розмовам про те, що не пов'язане з їхніми теперішніми заняттями. Молодші школярі спілкуються в групах, склад яких є непостійним – залежно від праці чи гри, якими вони зайняті, або від настрою і потреб, які легко змінюються.

З дорослими учні 1-4 класів спілкуються в основному в сім'ї (з батьками, рідними). У молодшому шкільному віці, на відміну від іншого віку, зміст спілкування з дорослими охоплює всі сфери життєдіяльності дітей. Спілкування з дорослими значно впливає на те, як складається спілкування з ровесниками. Благополуччя у спілкуванні з дорослими створює сприятливу емоційну базу, впевненість дитини в успішному спілкуванні з ровесниками. Як свідчать дані відомого українського педагога А. Киричука, оцінка дорослими тих чи інших ровесників має прямий вплив на бажання дитини спілкуватися з тим чи іншим товаришем.

Як правило, молодший школяр вступає у спілкування тоді, коли для цього є конкретна предметно-практична основа, яка обумовлює зміст їхнього спілкування, його тривалість, інтенсивність. Вікові відмінності типу спілкування проявляються в тому, що в 1, частково в 2 класі зміст спілкування визначається головним чином навчальною діяльністю і грою, а в 3 класі в ньому більшою мірою присутня суспільна діяльність.

З другого півріччя в 2 класі починає знижуватися роль навчальної діяльності як змістової основи спілкування. Розширюється тематика розмов

дітей, головним чином в них обговорюються: навчальна робота, ігри, (в тому числі іграшки, які є вдома), кінофільми, телепередачі, колекції, домашні тварини, відносини між людьми і сімейні події (переважно в дівчаток).

Словник молодших школярів достатньо багатий. Але вміння вести діалог розвинене в них ще слабо, головним для них є інформаційний діалог. Це особливо чітко видно, коли в спілкуванні молодших школярів з'являється діалог дискусійного типу.

За ступенем емоційної залученості можна виділити товариське і дружнє спілкування. Перше з них властиве майже всім молодшим школярам і реалізується лише найчастіше в спілкуванні з ровесниками своєї статі. Воно протікає головним чином у рамках класного колективу і в процесі тієї життєдіяльності, яка організована вчителем або виникає спонтанно в середовищі самих дітей. Дружнє спілкування відбувається як в організованій життєдіяльності класного колективу, так і поза нею.

Спілкування ровесників різної статі в молодшому щільному віці має деяку специфіку. Узагалі спілкування між хлопчиками і дівчатками у 1-4 класах не інтенсивне, протікає, головним чином, в сферах життєдіяльності, організованої вчителем, і в іграх за місцем проживання.

У спілкуванні з ровесниками школяр може проявити свої інтереси і, зустрічаючи розуміння з боку товаришів, утверджуватися у своїх нахилах. Збагачуючи один одного різними відомостями, ровесники можуть дати поштовх для виникнення в одного з них інтересу в тій сфері, яка раніше не привертала його уваги. Адже в цей же час спілкування з ровесниками (як і з іншими людьми) може руйнувати, спотворювати всі інтереси і нахили, сформовані в дітей. Це по-перше, а по-друге, у спілкуванні можуть формуватися і соціально небезпечні інтереси [3].

Таким чином, важливість вирішення проблеми розвитку комунікативних навичок зростає у зв'язку з організацією систематичного навчання дітей шестирічного віку в школі, з дидактико-методичним забезпеченням роботи чотирирічної початкової школи.

Висновок. Формування комунікативних навичок – надзвичайно актуальна проблема, так як ступінь сформованості даних навичок впливає не тільки на результативність навчання дітей, а й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому. На думку вітчизняних психологів, потреба дитини, не зводиться до її органічних потреб, уже з перших тижнів життя в дітей починає формуватися потреба у спілкуванні з людьми – особлива потреба не біологічного, а соціального характеру.

Література

1. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1999. 365 с.
2. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник.Х.: Прапор, 2005. 640 с.
3. Якимчук Ю.В. Теоретико-методологічний аналіз комунікативних здібностей у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України. за ред. С.Д. Максименка. Т. IX, ч. 3., 2001, – С. 469–477.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СИТУАЦІЇ НА ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ

Жданова І.І.,

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Мельничук І.Я.

Актуальність теми. Оскільки на підставі того, як діяв індивід у певній ситуації, не можна досить точно прогнозувати його поведінку в іншій, виникають сумніви щодо валідності теорії рис. У зв'язку з цим важливим є дослідження специфіки впливу різних ситуацій на поведінку особистості.

Метою статті є дослідження особливостей впливу ситуації на поведінку людини.

Виклад основного матеріалу. Засновником ситуаціонізму вважають психолога Курта Левіна (1890-1947). Його основна ідея полягала в тому, що співвідношення особистісних рис поведінки і потенційної ситуації не завжди приведуть до однакового результату. Тому вчений припустив, що не всі фактори подальшої поведінки можуть прогнозувати реакцію людини, піддавши цим самим сумніву валідність стійкої теорії рис особистості [7].

Ситуаціонізм (від фр. Situation – сукупність обставин) – методологічна позиція, яка полягає у визнанні особливої важливості особливостей ситуації при аналізі варіативності людської поведінки. Якщо в персоналізмі прийнято вважати, що людина має певні диспозиції, які зумовлюють її поведінку в конкретних ситуаціях, то в ситуаціонізмі особливе значення надається ситуаціям, які завжди унікальні та вимагають різних реакцій [8].

Ймовірно, в найбільш категоричній формі відсутність сталості, стійкості психологічних рис особистості підкреслювалася У. Мішелем у його книзі «Особистість та її оцінка» [6].

Наразі відомо багато досліджень, які підтверджують теорію ситуаціонізму та є фундаментальними в соціальній психології (Джон Дарл, Стенлі Мілграм, Філіп Зімбардо, Левенталь, Сінгер, Джонс).

Однією з важливих частин ситуаціонізму Левіна є здоровий інтерес до зовні незначних, але в дійсності важливих деталей ситуації. Сам він часто називав їх «каналними факторами», оскільки цей термін відсилав до існування незначних, але разом з тим критично важливих фасилітуючих впливів або стримуючих бар'єрів. Левін усвідомлював, що часто та чи інша поведінка виникає через відкриття якогось каналу (наприклад, публічним схваленням тієї чи іншої послідовності дій або першим рішучим кроком в напрямку нової поведінки) і блокується іноді в результаті перекривання подібного каналу (наприклад, при нездатності в потрібний момент сформулювати певний план для здійснення конкретних дій) [6].

Одним із прикладів дії каналних факторів Левіна є дослідження, проведене Левенталем, Сінгером і Джонсом (1965). У своєму експерименті вони мали справу з відомою проблемою втілення благих намірів щодо рекомендованих медичних заходів у конкретні та ефективні дії [4].

Найяскравішим прикладом у дослідженні ситуаціонізму сьогодні, мабуть, є експеримент свідка, вперше проведений психологом Джоном Дарлом в 1973 році. Групу семінаристів поділили на дві частини: одним сказали, що вони повинні підготувати доповідь про робочі місця в семінарії, а інша група семінаристів повинна була у доповіді аналізувати притчу про доброго самарянина. У кожній групі деяким людям сказали, що вони запізнюються. Семінаристів при цьому не повідомили про те, що вони зустрінуть людину, яка буде лежати і кашляти на землі [3]. Результат виявився несподіваним – всього 10% семінаристів з тих, хто поспішав, зупинився і допоміг людині [3]. Таким чином, специфічна ситуація сприяла тому, щоб риси характеру зреагували на навколишнє середовище, проте цього не сталося.

Стенлі Мілграм висунув припущення, що природа нацизму полягала в існуванні особливого соціального і ситуаційного контексту, здатного спонукати пересічних людей до вчинення зловмисних діянь [1].

Мілграм змодельював ситуацію, у якій досліджуваному треба було карати іншого випробуваного (насправді – спільника експериментатора) ударами струму, постійно підвищуючи потужність.

Мілграм зробив висновок про схильність людей підкорятися фігурам, наділеним владою, доходючи в цьому до скоєння шкідливих і небезпечних вчинків. Результати Мілграма підтверджують здатність окремих, порівняно тонких і малопомітних ситуаційних сил, пересилувати позитивні диспозиції людини [1].

У своєму експерименті Філіп Зімбардо змодельював ситуацію реальної в'язниці. У «в'язниці» встановили спеціальні правила, одне з яких дозвіл покарання «ув'язнених» за порушення порядку. При цьому конкретна форма покарання не озвучувалася [9]. Експеримент був спрямований на те, щоб

продемонструвати які детермінанти поведінки: диспозиційні або ситуаційні переважають у людей. Оскільки учасникам експерименту були запропоновані конкретні функції та обмеження, вони піддалися потужному ситуаційному впливу, яке привело їх до тотальної зміни поведінки [10].

Підсумки спостережень взаємозв'язку поведінки особистості та специфіки ситуації не привели до якихось єдиних висновків. Але вивести закономірність про умови, коли більш важливим критерієм буде вважатися ситуація, а коли риси характеру, все ж вдалося.

Ситуації будуть відігравати більш важливу роль, ніж внутрішні якості людини, коли: контекст ситуації є новим, формальним чи публічним; інструкції поведінки вказані детально і максимально прописані; ситуація більш важлива, ніж характер, коли вибору як такого немає, або він дуже невеликий; коротка тривалість ситуації.

Більш важливими будуть риси характеру індивіда, ніж специфіка ситуації, якщо: контекст ситуації знайомий, неформальний або приватний; відсутня інструкція поведінки або воно слабо регламентована; значний вибір можливостей; ситуація більш тривала; під час анкетування респондента очікується розгорнута або творча відповідь. Оскільки чіткого наукового алгоритму вивчення проблеми «ситуація-людина» не було розроблено, розвиток цього напрямку в психології було переглянуто і синтезовано в соціальній психології.

Тому суперечки між прихильниками персоналізму і прихильниками ситуаціонізму зараз фактично трансформувалися в новий напрямок – інтеракціонізм. Обидві сторони визнали, що важливі як детермінанти поведінки людини, так і ситуативні змінні [8].

Таким чином, причини тієї чи іншої поведінки – це не властивості індивіда та не особливості специфічної ситуації, а їх синтез, взаємодія «особистість-ситуація». Згідно з цим напрямком, у дослідженні важливо підкреслювати роль рис конкретних людей у конкретній ситуації без загальних висновків щодо поведінки великої групи індивідів.

Такий підхід дає ключ до більш адекватного спостереження в соціальній психології і допомагає формувати поведінкові модифікації в залежності від середовища, обіцяючи цим кращі прогнози досліджень.

Висновок. Дослідження експериментальної психології в області ситуаціонізму багато в чому вплинули на розуміння природи рис людини та її взаємозв'язків із суспільством. Сьогодні напрацювання психологів активно застосовуються в різних галузях і допомагають дослідити такі феномени і проблеми як: особливості міжкультурних взаємозв'язків; пояснення складної динаміки соціальних систем; причини міжгрупової конкуренції; ідеї управління; вирішення конфліктів; фактори впливу одного індивіда на іншого; основи мотивації та самоконтролю; груповий тиск на спотворення суджень.

У традиційній психології прийнято вважати, що кожна людина має певні риси характеру, які виступають головними домінантами в прогнозуванні її поведінки. Однак у ситуативному підході вчені намагалися довести зворотнє: диспозиції людського характеру менш стійкі та не завжди можуть повторитися в ситуації, що склалася, особливо, якщо вона нова і стресова.

Література

1. Милгрэм С. Подчинение авторитету: Научный взгляд на власть и мораль. Obedience to Authority: An Experimental View. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. ISBN 978-5-91671-655-9.
2. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 1999. С. 47–50.
3. Darley, J. & Watson, C.D. (1973). «From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behaviour». *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, pg.100–108.
4. Leventhal, H., Singer, R., & Jones, S. (1965). Effects of fear and specificity of recommendation upon attitudes and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(1), pg.20–29.
5. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. (Edited by D. Cartwright.) New

York: Harper.

6. Mischel, Walter. Personality and assessment. New York, Wiley (1968), pg.365.
7. <http://azps.ru/handbook/s/situ472.html>
8. <http://psi.webzone.ru/st/337800.htm>
9. <https://www.prisonexp.org>
10. <https://www.psychology-online.net/articles/doc-660.html>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВЕТЕРАНІВ

Заяц О. В.,

студент I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

Імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

доцент Гейко Є. В

Актуальність теми дослідження. Поняття «посттравматичний стресовий розлад у ветеранів» увірвалося в українське суспільство і набуло всебічного обговорювання в 2014 році з початком бойових дій на Сході України. Саме тоді психологи та медики України на широкий загаль почали висвітлювати психологічні наслідки участі у війні. Зараз офіційно в Україні більше 150 тисяч ветеранів війни і з кожним днем їх кількість лише зростає. Актуальність теми наявності посттравматичного стресового розладу у ветеранів виходить чи не на перший план в процесі соціально-психологічній реабілітації учасників бойових дій.

Постановка проблеми. Симптоми посттравматичного стресового розладу за різними дослідженнями спостерігаються у більш як 50 % сучасної Україно-російської війни. Проте їх дуже часто плутають з іншими

психологічними наслідками участі у воєнних діях.

Метою цієї статі є розкриття і визначення особливостей прояву ПТСР у військових та критерії діагностики ПТСР (посттравматичного стресового розладу)

Завдання: дослідити теоретичні аспекти прояву ПТСР; визначити поняття ПТСР та його ознаки; розглянути та охарактеризувати критерії діагностики ПТСР.

Аналіз останніх досліджень. Проблема ПТСР є досить широко розробленою науковою темою [7]. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – розлад, що виникає в результаті перебування в екстремальних ситуаціях (катастрофи, бойові дії, тортури, звалтування тощо) і характеризується повторними епізодами переживання обставин цієї ситуації, зниженням рівня емоційного реагування і збудженням. [1]. Це порівняно “молодий” розлад, визнаний Всесвітньою Організацією Охорони здоров’я у 1980 році. Для виникнення ПТСР необхідно, аби людина випробувала дію стресора, що виходить за рамки звичайного людського досвіду і здатного викликати у неї стрес. До такого роду стресорів слід віднести серйозну загрозу для життя або фізичної цілісності людини, серйозне фізичне пошкодження (поранення), смерть або поранення товариша по службі тощо [3].

У людському житті, на жаль, часом мають місце психотравмуючі події: поранення або загибель рідних та близьких людей, ДТП, природні та техногенні катастрофи, нещасні випадки тощо. Згідно з оцінками дослідників, наприклад у 60% громадян США за життя буде щонайменше одна така подія, три травматичні події і більше – у 17% чоловіків і 13% жінок. Звісно, в “гарячих точках” земної кулі частота таких подій значно вища – у таких країнах, як Алжир, Камбоджа, Ірак вона оцінюється у 92% [2].

Виклад основного матеріалу. Симптоми ПТСР можна поділити на три групи: симптоми повторного переживання, уникання і заціпеніння та нездатність розслабитися [6]. При цьому не кожна людина переживає усі перелічені симптоми разом, також вони можуть змінювати свою інтенсивність

у часі. Розглянемо їх більш детально.

Люди, що страждають на ПТСР, ще і ще раз переживають травматичну подію у своїй свідомості. Симптоми повторного переживання містять: повторні спогади про пережиту травматичну подію: ці спогади зринають ще і ще всупереч людині і супроводжуються емоційним дистресом (вони називаються інтрузії); флеш-беки (небажані спогади, які настільки сильні, що людина почувається так, ніби травматична подія відбувається знову); нічні жахи чи погані сні; сильні емоційні реакції на нагадування про травматичну подію (наприклад, раптова сильна тривога при звуці сирени); сильні фізичні реакції [8; 65].

Люди з ПТСР схильні уникати нагадувань про травматичну подію тому, що вони “запускають” неприємні емоції та спогади. Уникання може обмежуватися місцем, де сталася травматична подія, чи іншими нагадуваннями про неї.

Наслідки уникання можуть бути деструктивними: важко повернутися до праці, бувати в товаристві чи займатися улюбленими справами.

Так, людина може відчужитися від інших і згодом поринути у самотність та депресію.

ПТСР ускладнює здатність розслаблятися. Нездатність розслабитися містить наступні симптоми: труднощі у засинанні та підтримуванні сну; дратівливість чи спалахи гніву; складність концентрації; постійний стан готовності до небезпеки; надмірна стартова реакція [9; 76-78].

Половина тих, хто страждає на ПТСР, також починають потерпати від депресії. Цей стан відрізняється від відомих майже кожному щоденних спадів та піднесення настрою [12; 65].

Критерії діагностики ПТСР (посттравматичний стресовий розлад):

Критерій А. Піддавання ризику реальної смерті або її загрози, серйозних травм або сексуального насильства, як охарактеризовано в одному (або більше) з наступних пунктів: 1. Безпосереднє переживання травматичної події / подій. 2. Людина особисто була свідком події / подій, які відбувалися з іншими. 3.

Травматична подія / події відбулися з близькими членами сім'ї чи близьким другом. 4. Переживання неодноразового, надмірного впливу подробиць травматичної ситуації, які викликають відразу [11; 94].

Критерій В. Присутність одного (чи більше) з наведених нижче інтрузивних симптомів, пов'язаних з травматичною подією / подіями, які виникають після того, як подія відбулася: 1. Періодичні, мимовільні, інтрузивні, болючі спогади про травматичну подію / події. 2. Періодичні тривожні сни, зміст яких і / або емоційна реакція на які пов'язані з травматичною подією / подіями. 3. Дисоціативні реакції (флеш-беки), у яких люди на почувається або діє так, ніби травматична подія / події відбувається знову (такі реакції можуть доходити аж до повної втрати усвідомлення того, що діється навколо в даний момент). 4. Інтенсивне чи тривале психологічне страждання через вплив внутрішніх або зовнішніх сигналів, які символізують або нагадують аспекти травматичної події / подій. 5. Виражені фізіологічні реакції на внутрішні чи зовнішні сигнали, що символізують або нагадують аспекти травматичної події / подій. [11; 103].

Критерій С. Постійне уникання пов'язаних з травматичною подією подразників, які з'являються після події. Про це свідчить зазначене в одному чи обох наступних пунктах: 1. Уникання або намагання уникнути болісних спогадів, думок про травматичну подію / події чи почуттів щодо неї або думок і почуттів, тісно пов'язаних з цією подією / подіями. 2. Уникання або намагання уникнути зовнішніх нагадувань (людей, місць, розмов, дій, об'єктів, ситуацій), які викликають болісні спогади, думки про травматичну подію / події чи почуття щодо неї або тісно пов'язані з нею / ними.

Критерій D. Негативні зміни у думках і настрої, пов'язані з травматичною подією, які починаються або погіршуються після події, про що свідчать два чи більше з наступних виявів: 1. Нездатність згадати важливий аспект травматичної події / подій (через дисоціативну амнезію, але не через травму голови, алкоголь чи медикаменти). 2. Постійні і перебільшені негативні переконання та очікування щодо себе, інших і щодо світу (наприклад, «я

поганий», «нікому не можна довіряти», «світ повністю небезпечний», «моя нервова система назавжди зруйнована»). 3. Постійні спотворені думки про причини або наслідки травматичної події, які призводять до того, що особа звинувачує себе або інших. 4. Постійний негативний емоційний стан (наприклад, страх, жах, гнів, почуття провини або сорому). 5. Помітне зменшення інтересу до важливих заходів або до участі у них. 6. Почуття відокремленості або відчуженості щодо інших. 7. Постійна нездатність відчувати позитивні емоції (наприклад, нездатність відчувати щастя, задоволення, любов) [12; 45].

Критерій Е. Помітні зміни в активності та здатності реагувати, які з'являються або погіршуються після травматичної події / подій. Про це свідчать два (або більше) з наступних виявів: 1. Дратівлива поведінка та спалахи гніву (з найменшим провокуванням чи без), що, зазвичай, проявляється як словесна або фізична агресія щодо людей чи об'єктів. 2. Ризикована або самоушкоджуюча поведінка. 3. Надмірна пильність. 4. Перебільшена реакція здригання. 5. Проблеми із зосередженістю. 6. Порушення сну (наприклад, труднощі із засинанням, неміцний або неспокійний сон).

Критерій Ф. Тривалість розладу (критерії В, С, D, Е) понад 1 місяць.

Критерій Г. Розлад викликає значне страждання чи порушення функціонування у соціальній, професійній або інших сферах.

Критерій Н. Порушення не зумовлене фізіологічним наслідком дії речовин (наприклад, ліків, алкоголю) чи іншим клінічним станом. [11; 83].

Цілі реабілітації тих, хто страждає на ПТСР: корекція і реабілітація образу «Я», досягнення об'єктивності власної оцінки; підтримка адаптативних сил «Я»; зниження уникнення; корекція системи цінностей; потреб, їх ієрархії; корекція неадекватного способу життя [1].

Висновки: Проблема прояву посттравматичного стресового розладу у ветеранів залишається актуальною. Так в Україні практичні психологи, які працюють з наслідками війни у ветеранів за останні кілька років вже набули достатньої кваліфікації для того щоб допомогти військовим та учасникам

бойових дій. Головне розуміти, що у процесі надання психологічної допомоги у випадку із ПТСР необхідний комплексний підхід, внаслідок того, що зазначений синдром носить комплексний та багатогранний характер.

Література

1. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // *Психологический журнал*. 1996. Т.17. №4.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние пр Ениколопов С.Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах // *Российский психиатрический журнал*. 1998. №3. С.50-56.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. С. 10-20.
4. Корчагина Е.В. Последствия боевой черепно-мозговой травмы и ограничение жизнедеятельности у бывших военнослужащих трудоспособного возраста в современных условиях. / автореф. дис... канд. мед. наук, Санкт Петербург, 2008.
5. Кучер А.А. Посттравматическое стрессовое расстройство: история возникновения представлений, суть явления, способы психодиагностики. – Управление социальной защиты населения администрации Новосибирской области. Новосибирск, 2002.
6. Романчук О. Сім'я, що зцілює: основи терапевтичного батьківства дітей, що зазнали скривдження та емоційного занедбання. Львів: Колесо, 2011.
7. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996; № 4. С. 26 - 34.
9. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / пер. з англ. Діана Бусько; наук. ред. Катерина Явна. (Серія “Сам собі психотерапевт”). Львів: Видавництво Українського католицького університету: Свічадо, 2014. 120 с.
10. Селье Г. Когда стресс не приносит горя (Стресс без дистресса). М.: «РЭНАР», 1992. С. 122-123.
11. Суворова В. В. Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1975. С. 3-208.

12. Щербатых Ю.В. Связь особенностей личности студентов-медиков с активностью вегетативной нервной системы // *Психологический журнал*, 2002. №1. С. 118-122.
13. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж: Студия ИАН, 2000. С. 102-112.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРАПІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Зяблікової Н.В.,

студентки I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

доцент Гейко С.В.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем пов'язаних з емоційними розладами є емоційна залежність, як прояв залежного порушення поведінки. Такі прояви заторкують функціонування індивіда на різних рівнях психічної діяльності, а саме: у напрямку контролю імпульсів, самооцінки, особливого стилю взаємовідносин з оточуючими. Внаслідок цього оформлюється дезадаптація, у менш гострих випадках залежна поведінки здійснює вплив на якість життя, встановлюється стереотипний паттерн реагування й знижується здатність до креативності й творчого пристосування [5]. На думку Ж. Робіна творчість взаємопов'язана із відкриттям нового, обрання найкращого рішення з можливих, створення нової конфігурації, «нової взаємопов'язаної цілісності виходячи з наявних елементів» [6; 23]. Проте залежність спрямовується повторювати відповідний стереотип, тому знижується можливість більш повного контакту з ситуацією «тут і тепер».

Р. Мей зазначав, що «свобода знаходиться між стимулом та реакцією» [3]. Залежна поведінка вибудовується за типом реагування, коли дія (адіктивна реалізація) виникає імпульсивно, без можливості цю паузу витримати. Залежна поведінка відноситься до одного із засобів опрацювання психічного збудження, але діє за типом acting out, тобто практично без участі психічного апарату. Дослідження та робота з залежною поведінкою дозволяє перевести відреагування до зони психічного опрацювання, що є особливо актуальним, тому що саме цей шлях прямує до ускладнення розвитку психіки.

Залежність заторкує фундаментальні основи буття людини. Так, кожний з нас має досвід ранньої залежності від піклувальників й тому кожний з нас має в тому або іншому ступені до несвідомого повторення такого важливого стану, що закладений в основі формування психіки.

Виходячи з специфіки розвитку психічної думки на сучасному етапі, варто відзначити, що для більш повного розуміння природи психічного необхідно розглядати її у контексті відносин із іншими людьми. Залежність вбудовується в цей процес й блокує можливість розвитку. Тобто емоційна залежність означає використання іншого для регуляції власного емоційного стану. В такий спосіб розмаїтість відносин звужується до обмеженого й функціонального використання іншого, що фруструє екзистенційні цінності зустрічі та відкриття себе у взаємовідносинах.

Емоційна залежність призводить до того, що наявність відносин стає провідною цінністю, аніж якість таких стосунків. Це також сприяє небезпечним наслідкам, коли неможливість претендувати на те, що дійсно є цінним, задля збереження стабільності й усталеності, що спричинює поступове зниження чутливості до потреб й до пригнічення вітальності в цілому.

Отже **метою** нашої статті є висвітлення психологічної природи емоційної залежності як вагової складової емоційних порушень та визначити можливості попередження її розвитку застосовуючи засоби психотерапії.

Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій. Упродовж аналізу наукових досліджень слід звернути увагу на висвітлення емоційної

залежності у працях В. Москаленко [4]. Науковець розкривала залежність від відносин, акцентуючи увагу на системному характері залежних порушень. Також зазначимо, що системний підхід до розуміння феномену залежності й використання ресурсів спів-залежності для трансформації їх у відносини прихильності розкриваються у дослідженнях Н. Манухіної [2].

З позиції гештальт-підходу феномен залежності висвітлюється у працях П. Філіпсон [9], котрий зазначав процесуальний, емерджентний характер Self у міжособистісних взаєминах. Дж. Зінкер уводить поняття інтерактивного циклу контакту для кращого розуміння того, в який спосіб оформлюється взаємодія всередині сімейної системи [5].

Науковець Т. Сидорова у працях розглядає залежність як прояв особистісної структури, що призводить до психологічних та соціальних наслідків [7; 62]. А. Федосова визначає психологічні особливості любовної адикції [8].

Виклад основного матеріалу. Термін «емоційна залежність» спочатку з'явився у процесі реабілітаційної роботи з хімічно залежними пацієнтами. Низька ефективність реабілітаційної роботи була пов'язана із тим, що пацієнт після курсу лікування повертався у свою родину. Стиль комунікації, що існував у цій сім'ї, спричинював рецидив залежності, тому було здійснено висновок про те, що залежність є не лише патологією особистості, але й захворюванням оточення [10].

У подальшому було виокремлено риси характеру людей, котрі схильні до взаємин із залежними пацієнтами. До провідних характеристик спів-залежних осіб було віднесено такі, а саме: низька самооцінка, необхідність одержувати схвалення від іншого, яскраво виражене почуття провини за автономію, відчуття того, що любов треба завойовувати [4].

Стратегія поведінки спів-залежного чітко представлена у концепції «драматичний трикутник Карпмана» [1]. У межах цієї концепції спів-залежний виконує роль Рятівника й контролює поведінку залежного. Вагомим елементом цієї ролі виявляється не безкорисливе служіння інтересам залежного, а

наявність несвідомого мотиву, що пов'язаний із визнанням. Несвідомий мотив Рятівника полягає не в тому, щоб допомогти, а в тому, щоб зберігалася ситуація залежності. Не отримуючи визнання власних переваг, спів-залежний трансформується у роль Переслідувача або Жертви. Завдяки постійному змінюванню ролей учасники комунікації можуть тривалий час знаходитись у неприйнятті того, що ці відносини є корисними для обох сторін [11].

Проте, спів-залежність є лише специфічним проявом більш широкого поняття емоційної залежності. Так, емоційна залежність є особливою моделлю розбудови відносин, що створюється навколо контролю одним з партнерів різних проявів життя іншого партнера. Втім важливо відрізнити емоційну залежність від нормальної прихильності. Емоційна залежність, передусім, спрямована на утримання партнера у відносинах, не дивлячись на те, що ці стосунки виявляються дисфункційними. Тобто, емоційна залежність є наслідком порушення нормальної прихильності.

Отже дисфункційна родина як низка правил, за якими функціонує партнерська система, підтримує порушення нормальної прихильності й дозволяє зрозуміти, для чого партнери залучаються у такі стосунки.

Дисфункційна родина характеризується такими особливостями: заперечення проблем й підтримка ілюзій; вакуум інтимності; заморожені правила та ролі; конфліктні взаємовідносини; недиференційованість «Я» кожного члена («якщо мама сердиться, то сердяться усі»); границі особистості або змішуються, або щільно розмежовані невидимими стінами; усі тримають секрет сім'ї, усі підтримують фасад нібито благополуччя; схильність до полярності почуттів та суджень; закритість системи; абсолютизування волі, контролю.

Залежність або адикція вважається психічним порушенням, а не моральною проблемою чи патологією окремих рис характеру (наприклад порушення вольової регуляції). Виокремлюють хімічні та нехімічні адикції. Нашу увагу більш привертають нехімічні адикції. Серед таких найчастіше виділяють: любовні, сексуальні, запобігання, що сув'язані між собою. В них є

спільні передумови виникнення: проблеми із самооцінкою, нездатність любити себе, труднощі в утворенні границь між собою та іншими. Внаслідок того, що такі особи не можуть встановити границі власного «Я», в них відсутня здатність до реальної оцінки оточуючих. Для таких людей існує проблема контролю – вони дозволяють контролювати себе або намагаються контролювати інших. Характерними особливостями для них є нав'язливість у поведінці, в емоціях, тривожність, невпевненість у собі, імпульсивність дій та вчинків, проблеми з духовністю, труднощі у виявленні інтимних почуттів.

Любовна адикція – це адикція взаємин з фіксуванням на одній людині. Такі стосунки найчастіше виникають між двома адиктами або спів-залежних.

Емоційна залежність висходить з ранніх розчарувань у відносинах з батьками та іншими опікувачами й засновується на сепараційній тривозі, внутрішньо особистісному розщепленні й нестійкій ідентичності. Цей наслідок минулого призводить до порушення комунікації у теперішньому, коли у партнерів немає можливості обмінюватись посланнями про стан внутрішнього світу, замість цього спонукуючи їх наповнювати контакт маніпуляціями й вимогами.

З одного боку, це унеможлиблює розвиток, з іншого захищає від зіткнення з несвідомою тривогою. Несвідомий досвід виводиться за межі контакту й утворюється глухий кут – щоб змінити комунікацію, треба змінити те, що знаходиться в її основі. Таким чином, виокремлюються два полюси – те, що відбувається всередині психіки, й, те, в який спосіб вона вибудовує відносини на межі контакту. Внутрішній полюс визначається феноменологією сепараційної травми, за якої у суб'єкта оформлюється відчуття, що його власних ресурсів не вистачає, щоб адекватно відповідати на виклики життя.

Так, у процесі терапії з емоційною залежністю визначаються два контексти, а саме: структурний та процесуальний. Перший пов'язаний із нозологічною галуззю, пояснює логіку розвитку терапії з позиції того, або іншого концептуального ареалу, а другий – процесуальний – схожий на сигнал GPS, вказує на точку на котрій ми знаходимось саме в цей момент.

Усвідомлення у процесуальному вимірі повертає назад той процес, що організований залежною структурою й підтримує її стабільність, а саме, повертає втрачену чутливість й дозволяє звернути увагу на ті елементи психічної реальності, які звичним чином ігнорувалися.

Виходячи з логіки висловленого схема терапії залежної поведінки складається з таких етапів: діагностика адиктивної поведінки; дослідження адиктивного циклу, тобто переживання, що запобігається; дослідження взаємин, в котрих відбувається руйнація контакту; фокусування на потребі; пошук альтернативних шляхів задоволення потреби (підтримка творчого пристосування).

Висновки. Емоційна залежність є складовою феномену залежності або залежного розладу особистості. Залежний тип особистості характеризується такими властивостями: структурні особливості, що формуються на ранньому етапі розвитку: недостатній рівень автономії, інтенсивна тривога, внутрішньо особистісне розщеплення, ізоляція; стан ідентичності власне залежне «Я» – знецінення, порушення каузальної атрибуції; слабка диференціація власних границь; запобігання переживань – сором, провина, страх неприйняття. Емоційна залежність має розвиток за напрямом істеричного або obsесивного неврозів. Різниця полягає у різних засобах взаємин з партнером – в першому випадку, суб'єкт пропонує себе у якості об'єкта бажання для іншого, а в другому випадку, він використовує партнера в якості об'єкта задоволення власного бажання.

Провідними ресурсами, що дозволяють скоректувати емоційну залежність є диференціація особистих границь (внутрішніх, зовнішніх, системних); усвідомлення власних механізмів психічного захисту та копінг-стратегій поведінки; здатність вибудовувати діалог на підґрунті партнерства, стабільності, передбачуваності, заперечуючи експлуатацію.

Література

1. Карпман С. Жизнь, свободная от игр. М.: Метанойа, 2016. 342 с.

2. Манухина Н. Созависимость глазами семейного терапевта. М.: Класс, 2009. 260 с.
3. Мей Р. Экзистенциальная психология. М.: Инициатива, 2005. 160с.
4. Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь. М.: Институт консультирования и семейных решений, 2015. 368 с.
5. Пестов М.Г. Эмоциональная зависимость: от диагностики к стратегии преодоления. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив; Добросвет, 2019. 176 с.
6. Робин Ж.М. Гештальт-терапия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. 64 с.
7. Сидорова Т. Наркомания и алкоголизм как два полюса несвободы в отношениях с другими людьми. М.: Издательство МГИ, 2009 Ресурс: <https://gestaltist.ru>
8. Федосова А. Психологические особенности любовной зависимости и пути ее преодоления. Ресурс : <http://www.lyubi.ru/psy167.php>
9. Филипсон П. Self в отношениях. М.: Добросвет, 2017. 268 с.
10. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб.: Речь, 2002. 136 с.
11. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. СПб.: Питер, 2003. 416 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРАКТИКИ

Іващенко М. О.

*студент II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти в Україні актуальною виступає задача створення сприятливих умов для формування конкурентноспроможних фахівців, які в майбутньому будуть працювати в системі «людина-людина». Успішна реалізація цієї задачі залежить від формування професійних компетентностей у студентів під час навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що проблемою дослідження професійних компетентностей займалися І.А. Зимня, М.Д. Ільязова, А.К. Маркова, Н.В. Перегончук та інші науковці. На думку вчених професійні компетентності формуються двома шляхами: під час освітнього процесу та за умови залучення особистості до безпосередньої професійної діяльності.

Л.В. Банашко, Ю.В. Вітюк, В.Ю. Стрельніков, Ю.М. Швалб, С.В. Філатов та інші вивчали особливості освітнього процесу та психологічні умови формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців під час навчання.

Мета статті полягає в аналізі сутності професійної компетентності та основних шляхів її формування під час навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчив, що найчастіше під професійною компетентністю розуміють продукт освітнього процесу та результат саморозвитку особистості [2, с. 52]. Сформована професійна компетентність передбачає досконале володіння людиною інструментарієм, засобами, продуктивними технологіями, які здатні сприяти успішній реалізації професійних функцій [3, с. 266]. М.Б. Коломієць розглядає компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, які потрібні для успішного виконання вчителем професійних функцій, що пов'язані з навчанням, вихованням та розвитком особистості дитини. А.К. Маркова під професійною компетентністю вчителя розуміє сукупність особистісних якостей, які дозволяють успішно розв'язувати завдання навчання та виховання учнів. На

думку вченої, такий вчитель відчуває задоволення від професійної діяльності, досягає бажаних результатів у процесі розвитку учнів, усвідомлює перспективу власного професійного удосконалення та реалізовує її, проявляє творчість і креативність, підтримує учнів й вірить у їх можливості, здатний адекватно оцінити результативність власної діяльності. З.Н. Курлянд під професійною компетентністю педагога розуміє особистісні можливості викладача, які дають йому можливість самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу [4].

О.Б. Орлов у ролі основних компонентів професійно-педагогічної компетентності виділяє: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних та знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно важливі особистісні якості.

Узагальнюючи погляди науковців можна визначити основні компоненти професійної компетентності: 1) інформаційна компетентність передбачає володіння інформаційними технологіями та вміння опрацювати інформацію з різних джерел та використовувати її під час освітнього процесу; 2) комунікативна включає вміння налагоджувати діалогічне комунікативне поле та розуміти інших; 3) продуктивна компетентність - це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за результат; 4) автономізація - це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність; 5) моральна компетентність включає готовність та спроможність жити відповідно до правил та норм моралі; 6) психологічна компетентність передбачає вміння успішно взаємодіяти з навколишніми; 7) до складу предметної компетентності входить володіння певними засобами навчання, сукупність знань, умінь і навичок з певного предмету, вміння стимулювати активність учнів, керувати їх темпом навчальної діяльності, увагою та іншими психічними процесами; 8) соціальна компетентність - це вміння жити та працювати з навколишніми; 9) особистісні якості вчителя - доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність [1].

Основним способом формування професійної компетентності студентів є їх залучення до освітнього простору, який, на думку Н.В. Перегончук, виступає не тільки джерелом інформації, а й передбачає можливість створення сприятливих умов для саморозвитку кожного студента. Освітній простір актуалізує потребу для постійного оновлення знань, що призводить до зростання активності майбутніх фахівців. Він стає особистісно усвідомленим, розширює межі навчального діалогу, що сприяє формуванню професійно важливих якостей – рефлексії, самопізнання та самоконструювання [2, с. 49-50].

Дієвість впливу освітнього простору на формування професійної компетентності студентів залежить від реалізації компетентнісної освітньої парадигми, що має практичну орієнтацію. Йдеться про поступове залучення студентів до майбутньої професії за рахунок включення їх до навчальних професійно орієнтованих ситуацій, які можуть розгортатися не тільки під час лекційних та практичних занять в ході рішення проблемних завдань, але й у процесі безперервної і виробничої практик та гурткової роботи. За такої умови спостерігається не тільки практичне використання системи засвоєних знань, умінь і навичок, але відбувається усвідомлення їх важливості для успішного виконання майбутньої професійної діяльності. У такій системі навчальних засобів підвищується питома вага творчої діяльності студентів та починають розвиватися певні особистісні якості, які лежать в основі самовдосконалення.

В Центральнотериторіальному державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка активне формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів та майбутніх психологів відбувається за рахунок залучення їх до безперервної практики на базі «Інклюзивно-ресурсного центру №1 міської ради міста Кропивницького», де разом із практичними психологами вони стають активними учасниками навчальної\ професійно орієнтованої діяльності. Мова йде про участь студентів у якості асистентів вчителів та практичних психологів під час проведення корекційних занять, соціально психологічних тренінгів із дітьми, які мають особливі освітні потреби. Студенти вчаться взаємодіяти з такими дітьми під час ігор у сенсорній

кімнаті та під час навчальних занять. Поруч із навчальними задачами, студенти, разом із педагогічним колективом «ІРЦ №1 міської ради міста Кропивницького» приймають участь в організації та проведенні благодійних акцій та свят. У результаті такої роботи студенти набувають не тільки професійно важливі знання, уміння і навички, але й у них формуються відповідальність, толерантне ставлення до навколишніх, рефлексія та інші особистісні якості, які є необхідними для успішного виконання професійної діяльності вчителя початкових класів.

Отже, освітній простір та залучення студентів до ситуації професійної взаємодії, з одного боку, є джерелом інформації та ареною майбутньої професійної діяльності, а іншого, детермінує дії студентів та створює можливості для ефективного особистісного розвитку та удосконалення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Узагальнюючи викладений матеріал можна констатувати, що професійна компетентність виступає результатом освітнього процесу за умови зміни освітньої парадигми із знанневої на компетентнісну. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в організації емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості професійної компетентності у студентів, які навчаються на факультеті педагогіки та психології.

Література

1. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя URL: <https://osvita.ua/school/method/9170/>.
2. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2016. № 11. С.46-55.
3. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П. Сергєєнкова / за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
4. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / за ред. З.Н Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.

ФЕНОМЕН ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ-КЕРІВНИКІВ

Кабешева В.В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Близнюкова О.М.

Актуальність проблеми дослідження відповідальності полягає у тому, що в наш час у людини з'явилась можливість вільного вибору у всіх сферах особистого життя: віросповідання, професійна реалізація, партнерські стосунки, політичні погляди та громадянська позиція. Але разом з тим людина вимушена прийняти на себе відповідальність за усі ці вибори, які вона здійснює. Проблема відповідальності зводиться до того, наскільки людина має змогу передбачати наслідки своїх вчинків, здійснювати самостійний усвідомлений вибір та бути «автором» власного життя [1]. Прийняття людиною відповідальності є необхідною умовою для особистісного зростання та самоактуалізації, а також інструментом для ефективного управління власним життям.

Слід зазначити, що у сучасному українському бізнесі зростає потреба у керівниках, здатних приймати на себе відповідальність за впровадження інновацій на своєму підприємстві, за перетворення та модернізацію управлінської діяльності. Як підтверджують дослідження, відповідальність виступає професійно важливою якістю особистості, яка зумовлює успішність діяльності, визначає її моральний аспект та гарантує досягнення встановлених цілей.

Здатність менеджерів-керівників приймати на себе відповідальність за

реалізацію прийнятих рішень у галузі професійної діяльності та саморозвитку визначає їх професійний успіх та особисту ефективність, кар'єрне зростання, успіх у відносинах з іншими людьми та фінансове благополуччя. У той же час на практиці існує чимало протиріч між високими вимогами до рівня відповідальності менеджерів-керівників та відсутністю у них потреби в розвитку цієї інтегративної особистісної якості, між необхідністю оптимізації розвитку відповідальності управлінських кадрів та недостатньою розробленістю у науці питання щодо соціально-психологічних особливостей розвитку даного феномену.

Мета дослідження: запропонувати концептуальну модель відповідальності як основного фактору професійної придатності керівника, знайти індикатори для її емпіричної верифікації та діагностичної оцінки, виявити шляхи оптимізації процесу розвитку відповідальності у менеджерів-керівників.

Виклад основного матеріалу. Категорія свободи та відповідальності виступає центральною у багатьох філософських школах та парадигмах. Цією проблематикою займалися І. Кант, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж-П. Сартр, С. К'єркегор. У межах психологічних досліджень активно розроблялися проблеми атрибуції відповідальності Ф. Гайдером, К. Муздибаєвим; співвідношення свободи та відповідальності К. Роджерсом, К.А. Абульхановою-Славською, А.Ф. Плахотним; співвідношення соціальної та особистої відповідальності А. Адлером, Р. Меєм, К. Ясперсом; взаємозв'язку відповідальності, сенсу життя та самореалізації людини Л.І. Дементій, О.В. Селезнєвою, Г.В. Семеновою.

У психології відповідальність розглядається як якість особистості, яка забезпечує суб'єктивний контроль у галузі предметної діяльності та саморозвитку. Цей контроль здійснюється за рахунок ідеального уявного моделювання суб'єктом відповідальної ситуації, її меж та рівня складності, практичного здійснення ситуації. Процес моделювання може виступати одним з показників психологічної зрілості особистості [2].

Зміни у сучасному менеджменті стають одночасно фактором та наслідком активізації особистісно-професійного розвитку керівників. При цьому якість як рішень, так і розвитку, є обумовленою спрямованістю суб'єктів керівництва та, з одного боку, виявляє масштаб їх особистості, а з іншого – їх орієнтацію на зовнішні або внутрішні джерела активності [3].

Для дослідження феномену відповідальності було проведено опитування серед категорійних менеджерів, директорів магазинів та адміністраторів мережі продуктових супермаркетів «Копилка».

У своєму дослідженні ми керувалися наступними завданнями:

1) Визначити загальні характеристики відповідальності менеджерів-керівників та виявити взаємозв'язок рівня відповідальності з суб'єктивними соціально-психологічними факторами.

2) Дослідити об'єктивні соціально-психологічні фактори розвитку відповідальності керівників.

3) Розробити науково-практичні рекомендації щодо оптимізації процесу формування відповідальності у менеджерів-керівників.

За даними дослідження вдалося виявити взаємозв'язок між посадовим статусом керівника та його орієнтацією на прийняття відповідальності. Аналіз результатів підтвердив, що цінність фактору відповідальності має відмінність залежно від рівня займаної посади.

Так, сприйняття своїх посадових обов'язків серед адміністраторів є достатньо суперечливим. Це проявляється у тому, що для цієї ланки керівників пріоритетним є фактор особистого життя з орієнтацією на себе самого, сім'ю, здоров'я, творчість. Тоді як фактор можливостей, який включає в себе прагнення до самореалізації, свободи, успіху, кар'єри, матеріального успіху, влади, стабільності у адміністраторів стає другорядним.

Ціннісна спрямованість на відповідальність у директорів магазинів та категорійних менеджерів має суттєві відмінності від адміністраторів. Ці керівники виділили основним фактор реальної кар'єри до якого входить орієнтація на відповідальність, матеріальне благополуччя, кар'єру, владу.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновки, що розуміння своєї відповідальності спонукає адміністраторів (керівників нижчої ланки) працювати старанно та продуктивно, вчасно виконувати встановлені задачі та прагнути до схвалення оточуючих. При цьому, в уявленні адміністраторів, відповідальність пов'язана з виконанням контролюючих функцій, але у той же час, вони вважають, що їх статус керівника такої відповідальності не припускає.

Орієнтація на відповідальність у директорів та менеджерів (керівників середньої ланки) входить до фактору реальної кар'єри, виявляючи їх зосередженість на кар'єрному зростанні через якісне виконання посадових обов'язків. Слід відмітити, що орієнтація на відповідальність у керівників цієї ланки визначає їх здатність з легкістю приймати нові обов'язки, охоче давати обіцянки та позитивно ставитись до їх виконання, турбуватися за якісне та своєчасне виконання відповідальної діяльності. Окрім цього, висока цінність відповідальності пов'язана у директорів та менеджерів з розумінням того, що подальший успіх залежить від них самих.

В цілому, дослідження виявило, що сприймання своєї відповідальності виступає детермінантою керівної діяльності, особистого та професійного розвитку менеджерів-керівників. У той же час, місце відповідальності у структурі життєвих цінностей залежить від посадового статусу управлінців, який задає зміст та складність організаційних задач, що вирішує керівник. Тому у перспективі актуальним буде дослідження компонентів відповідальності та суб'єктивної локалізації контролю у найманих керівників.

Література

1. Зазыкин В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма. Москва: Акмеология. 2013. Вып. 2. С.25-31.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности/ под.ред. В.Е. Семенова. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. 248 с.

3. Селезнёва Е.В. Особенности взаимовлияния самооффективности и ответственности кадров управления. Москва: Акмеология, 2016. Вып.3(59). С.29-35.

ЕКСПРЕСИВНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНІХ ПРОБЛЕМ

Канчук І. В.,

*студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Мельничук І. Я.

Актуальність дослідження пов'язана з проблемами сьогодення, які сприяють виникненню внутрішніх проблем, а також із можливістю використання арттерапевтичних засобів для психологічної допомоги клієнтам.

Мета статті полягає у вивченні особливостей використання засобів експресивної терапії для розв'язання психологічних проблем і сприяння самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що експресивні методи психологічної допомоги мають давню історію. Професор Леслі Шон Мак Ніфф, що заснував програму «Експресивна терапія» в 1974 році, називає цей метод «штучним знанням». Експресивна терапія стала відігравати більш помітну роль в сучасній культурі з появою психіатрії в кінці 1800-х і початку 1900-х років. Цей метод набув значення протягом всього 20-го століття і в даний час використовується в медичних установах, школах і ветеранських групах у всьому світі [5].

Експресивна терапія передбачає використання різних методів творчості. Це танці, малювання, створення скульптур, складання віршів і оповідань, драматичні етюди [1; 2; 3; 4]. Все це спрямовано на підтримку та налаштування терапевтичних процесів, які в якості своєї мети переслідують досягнення розвитку та зцілення. Це процес дослідження самого себе за допомогою будь-якої художньої форми.

Терапія експресивним мистецтвом використовується у роботі з дітьми і дорослими як індивідуально, так і в групах, для розвитку особистісного зростання і трансформації. Наприклад, експресивна художня терапія для дітей з поведінковими проблемами може включати музику, рух або малювання. Терапевт спостерігає за процесами, поведінкою і мотивами дитини, а потім спонукає дитину говорити про досвід. Журнал роботи, розповідання історій, читання літератури та поезії, створення карт життя, відео та книг пам'яті – все це форми експресивної арт-терапії, які можуть допомогти літнім клієнтам переглянути і осмислити своє життя, розповісти історію свого життя, а також допомогти покращити спілкування з сім'єю і іншими значущими людьми у своєму житті. Коли людина відчуває складні або незрозумілі для неї самої емоції, використання мистецтва, музики або іншої форми експресивної терапії може допомогти їй зрозуміти себе, навчитися управляти своїми почуттями та передавати їх так, як не можливо зробити вербально.

У сучасному світі, багато людей стикаються з такими проблемами як: тривожність; депресія; стреси; внутрішні конфлікти; розлади харчування; залежності (алкогольна, наркотична і т.д.); травми, в тому числі травми від сексуального, фізичного або емоційного насильства.

Експресивна терапія може стати ефективним способом подолання цих психологічних проблем. У цьому методі використовуються множинні почуття для дослідження свого внутрішнього і зовнішнього світу за допомогою створення різних художніх форм. Клієнту пропонують використати творчий процес для того, щоб виділити та проаналізувати свої проблеми, знайти спосіб їх вирішення, а також для заспокоєння і відпочинку.

Оскільки терапевтична робота заснована на творчому процесі, а не на кінцевому результаті, немає необхідності мати досвід або фахову підготовку в галузі мистецтва, щоб допомогти клієнту розв'язати внутрішні проблеми за допомогою експресивної терапії.

Протягом всього процесу клієнту пропонують різні способи використання творчості для вивільнення внутрішніх почуттів. Творчість сприяє глибинному самопізнанню, усвідомленню і вираженню внутрішніх почуттів.

Висновки та перспективи досліджень. Експресивна терапія розглядається науковцями як форма творчого вираження, яка може допомогти впоратися з внутрішніми проблемами, відкрити нові можливості, розібратися в собі. Експресивна терапія фокусується на творчих аспектах самопізнання і може бути особливо корисною для людей, яким важко вербально висловлювати свої думки і емоції.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці та впровадженні тренінгу розв'язання внутрішніх проблем за допомогою експресивної терапії.

Література

1. Пермякова М.Е., Чаликова О. С. Экспрессивная терапия в работе психолога: учебное пособие. М. 2016. С. 14 – 110.
2. Сидорова В. В. Танец рисунка, голос линии, поэзия жизни. Интермодальная терапия экспрессивными искусствами. М. 2018. 234с.
3. Expressive therapies – режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Expressive_therapies
4. Music a form of expression – Режим доступу: blogs.longwood.edu/allishamusicblog/2013/01/18/music-a-form-of-expression/
5. The Rise of Expressive Therapies – режим доступу: <https://lesley.edu/article/the-rise-of-expressive>

ВРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНИХ РИС В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКА ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Кіслінська Д. І.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Горська Г.О.*

Актуальність обраної теми зумовлюється швидкими змінами умов життя і навчання, які неминуче відбиваються на психологічних особливостях учасників освітнього процесу і визначають необхідність їх подальшого поглибленого аналізу. Серед нагальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки і практики – шкільна адаптація першокласників, успішність перебігу якої є суттєвим чинником ефективності майбутнього навчання молодших школярів.

У зв'язку з важливістю адаптаційного періоду дитини до школи також зростає роль учителя, який має забезпечити максимально комфортне входження дошкільників у сферу початкової освіти з урахуванням індивідуальних психофізіологічних властивостей, у першу чергу, темпераментальних. Адже під час процесу адаптації першокласника до школи домінуючий тип темпераменту може стати рушійною силою для подолання труднощів, вдалої соціалізації та початку успішного навчання.

Мета: виявити вплив типу темпераменту на психологічну адаптацію першокласників до школи.

Проблема адаптації дитини до школи розглядається у медичному, педагогічному та психологічному аспектах. У психології дану проблему досліджували такі вчені, як Г.О.Балл, П.П. Блонський, Л.І. Божович, А.М. Грись, І.В. Дубровіна, А.К. Маркова, Р.В. Овчарова, А.А. Реан та ін. У

своїх дослідженнях вони розглядали адаптацію першокласника як процес входження дитини у нову соціальну ситуацію розвитку – шкільну спільноту, в якій вчителю відведена роль еталону поведінки та діяльності.

При цьому шкільна адаптація не обмежується аналізом соціалізації у плані «приспособлення» до групи в якості учня, який ще вчора був дошкільником. Адаптація як соціально-психологічне явище розглядається як процес взаємодії особистості із середовищем, в результаті якого між ними встановлюється баланс, що виступає запорукою подальшого успішного розвитку обох складових.

Виклад основного матеріалу. Адаптація в широкому розумінні – це «приспособлення особистості до потреб суспільства, з урахуванням власних мотивів та інтересів» [6, с.19]. В галузі педагогіки та психології поширеним є термін «шкільна адаптація».

Д. Б. Ельконін стверджував, що перші дні перебування в школі, входження дитини в нову для неї обстановку, налагодження нової системи стосунків з учителем та однокласниками, засвоєння правил поведінки, перших успіхів та невдач – чи не найвідповідальніші за весь час шкільного навчання. Від того, як дитини буде «введена» у свої перші серйозні обов'язки, як відбуватиметься засвоєння загальної моделі шкільного життя, більшою мірою залежить не тільки подальший процес навчання, але й формування дитини та її інтелектуальних здібностей [7].

В. П. Мушинський у своїй роботі «Адаптація учнів і випускників» погоджується з найпоширенішим тлумаченням шкільної адаптації як процесу приспособлення дитини до нової системи соціальних умов, вимог та режиму діяльності тощо. «Адаптована дитина – та, яка готова до повноцінного розвитку особистісного, інтелектуального, фізичного, соціального потенціалу в педагогічному середовищі», – зазначає автор [3, с.8].

А. Л. Венгером було виявлено три рівні адаптації першокласників до шкільного навчання:

1. Високий рівень адаптації. Ставлення дитини до школи позитивне, вона адекватно сприймає вимоги вчителя, легко засвоює початковий матеріал, вирішує складні завдання, поводить дисципліновано, виявляє інтерес до самостійної роботи, робить всі домашні завдання, займає гарне статусне положення в класі.

2. Середній рівень адаптації. Дитина позитивно ставиться до школи, розуміє матеріал, якщо вчитель пояснює його детально та наочно, засвоює основний зміст навчальної програми, самостійно вирішує завдання, для яких є приклад їх вирішення, сконцентрована тоді, коли їй цікаво, товаришує з однокласниками.

3. Низький рівень адаптації. Дитина негативно ставиться до школи, скаржиться на погане самопочуття, часто перебуває в поганому настрої, порушує дисципліну, матеріал, який пояснює вчитель, засвоює фрагментарно, самостійна робота з підручниками викликає в учня труднощі, до занять готується нерегулярно, близьких друзів не має, першокласнику потрібен постійний контроль з боку батьків та вчителів [1, с.126].

На темпераментальні особливості першокласників як умови успішної адаптації до шкільного життя вказують Ю. З. Гільбух, Л. В. Григорчук, Л. В. Пожарська, Н. М. Дубровська.

С. Л. Рубінштейн розкриває сутність темпераменту як «динамічної характеристики психічної діяльності індивіда» [5, с.718]. Н. В. Романюк визначає темперамент як «природну особливість поведінки, типову для даного індивіда, яка виявляється у динаміці, темпі, швидкості, ритмі та інтенсивності його реакцій на життєві впливи» [4, с.139].

Психологи-дослідники дійшли висновку, що відмінностями різних типів темпераменту задаються особливості взаємодії кожного індивіда з навколишнім середовищем і підхід до першокласників повинен бути диференційованим. Так, Ю. З. Гільбух дає педагогам поради з приводу особливостей діяльності щодо кожного типу темпераменту [2, С. 21-33].

Учням з *флегматичним темпераментом* потрібно давати більше часу як на виконання завдань пізнавального характеру, так і на підготовку усної відповіді біля дошки. Індивідуальний поточний інструктаж під час практичних занять має бути повільнішим і докладнішим.

Розглядаючи питання повільності дітей-флегматиків, науковець підкреслив, що їхня нервова система не позбавлена пластичності. Отже, інертність учня з таким типом темпераменту можна дещо скоригувати. Рухова сфера дитини тісно пов'язана з суто психічною, тому, діючи на першу, можна деякою мірою вплинути на другу. Варіантом виклику рухової активності є велике емоційне підсилення, адже тільки воно спроможне подолати відчуття дискомфорту, яке виникає у млявої дитини.

Для роботи з *дітьми-холериками* вчитель повинен розуміти, що саме гіперактивна поведінка є виявом темпераменту молодшого школяра. Психолог наводить деякі приклади корекції такої вади:

1) Спокійне, розмірене поводження учителя з учнями. Відомо, що діти схильні до наслідування поведінки, тому якщо педагог буде спокійним та урівноваженим, а уроки – розмірені та організовані, вихованці відзначатимуться адекватною поведінкою.

2) Вчитель як психотерапевт. У багатьох випадках гіперактивність – наслідок тривожності, яка може бути зумовлена дефіцитом батьківської любові, піклування та зміною оточення дитини. Тому важливо, щоб педагог давав можливість учню поділитися тривогами, це справляє на останнього заспокійливий вплив.

3) Пробудження інтересу до змісту занять. Коли урок цікавий, проходить у спокійній, діловій атмосфері – гіперактивні учні поведуться набагато стриманіше.

Диференційований підхід до *дітей-меланхоліків* повинен відбуватися з урахуванням їх швидкої втомлюваності. Тобто, таким учням потрібно давати більше часу для відпочинку, а викликати відповідати на перших етапах уроку. Будь-які негативні оцінки справляють на меланхоліків гальмуючий вплив, тому

слів утримуватись від них. Найкращим способом повернути віру у власні сили – дати учню виявити у навчальній діяльності переваги свого темпераменту (акуратність, ретельність, дбайливість).

У роботі з *дітьми-сангвініками* вчитель повинен забезпечити достатню завантаженість їхньої рухової енергії, організацію цікавих ігор, доручень, ролей, що вимагають кмітливості, швидкої реакції, частих переходів від однієї діяльності до іншої. Усе це повинно мати колективний характер, наповнюватись духом змагання, гумору та веселості

Висновки і перспективи дослідження. Шкільна адаптація – процес пристосування дитини до нових умов життєдіяльності, до нових видів діяльності, до нових навантажень. Для того, щоб полегшити цей процес вчитель повинен зважати на індивідуальні особливості першокласників, зокрема на темпераментальні риси. Від темпераменту молодшого школяра буде залежати її характер, спосіб прояву емоцій, вміння освоювати нові знання, схильність до певного виду діяльності. А тому завдання педагогів і психологів полягає в тому, щоб виявити особливості прояву темпераменту дитини та, спираючись на його позитивні сторони, намагатися перебороти негативні прояви.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні нових методів та прийомів диференційованого підходу до учнів з різними типами темпераменту, розробки системи їх психологічного супроводу.

Література

1. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2001. 160 с.
2. Гільбух Ю. Г. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка. К.: Ін-т психології АПН України, 1993. 262 с.
3. Мушинський В., Попова О., Бондар О. Адаптація учнів і випускників. К.: Шкільний світ, 2015. 168 с.
4. Романюк Н. В. Вплив темпераменту на успішність у навчанні молодших школярів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2014. №2 (24). С. 138-142.

5. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.
6. Словник української мови: в 11 томах. Том 1. К.: Наукова думка, 1970. С. 19.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С.220-258.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Клименко О.П.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університети

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Мамчур І. В.

Актуальність дослідження. В реаліях сучасного світу для людини її тіло є невід'ємною частиною особистісного, соціального та професійного успіху. Особливо гостро ця проблема постає в підлітковому віці, коли успішність залежить від декількох факторів. Одним із таких факторів є уявлення про своє тіло. Зміни в організмі в підлітковому віці ведуть до появи нового образу фізичного Я. Тому уявлення про власну зовнішність не випадково займає важливе місце у самосвідомості юнацького віку. В цей період негативне ставлення до свого тіла може привести до різноманітних психічних розладів, тривожності, а також неадекватної поведінки. Саме в цей період відбувається формування нового образу свого тіла за рахунок переосмислення соціальних стереотипів [1]. Страх не бути таким як інші, думки про свої «вади», навіть про недосконалість фігури призводять до невпевненості в собі, тривожності з приводу своєї невідповідності умовним стандартам, до зниження самооцінки.

Динаміка тривоги і самооцінки в підлітковому і ранньому юнацькому віці може бути виражена такою психологічною взаємозумовленістю: чим вища самооцінка, тим менша тривожність та більша впевненість в собі.

Мета статті передбачає теоретично обґрунтувати соціально-психологічні особливості роботи з підлітками, котрі мають певні проблеми з сприйняттям власної зовнішності та розробити технологію роботи психолога з різними типами підлітків, які опинилися в умовах неприйняття своєї зовнішності.

Виклад основного матеріалу. Концепція тілесного увійшла в науковий обіг багато століть тому. Ще в античні часи відбувалося своєрідне протиставлення тіла і душі. Так, Платон вважав, що тіло – смертне, а душа – безсмертна. У період Нового часу Р. Декарт також протиставляв душу та матерію, визначаючи тіло людини як «тілесну машину». У XIX-XX ст. в роботах багатьох зарубіжних вчених відмічався посилений інтерес до актуалізації питань тілесності. Важливу роль, в межах психоаналізу, тілесному «Я» індивіда надавав З. Фройд, визначаючи його вплив на розвиток Еґо-структур, а також виникнення окремих психопатологій [6]. Пізніше представники гуманістичного напрямку Р. Бернс, К. Роджерс та ін. розглядають ставлення до власної зовнішності як побудову особистістю фізичного образу Я в самосвідомості (Я-концепції). Згідно теорії Р. Бернса, Я-концепція являє собою динамічну систему установок і «поглядів» суб'єкта, спрямованих на самого себе і включає когнітивний компонент (образ Я) – уявлення індивіда про самого себе; афективний компонент (самооцінку) – афективну оцінку цього уявлення, тобто емоційне ставлення до свого образу, що залежить від часових і ситуативних чинників. Поведінковий компонент (потенційна поведінкова реакція) – це конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою [3].

На думку Р. Бернса, уявлення про власне фізичне Я і усвідомлення його естетичного ефекту є однією з основних складових Я-концепції кожної особистості. Позитивна оцінка фізичного Я в свідомості людини, а також в судженнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність її Я-концепції в

цілому і, навпаки, негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки. Розміри і форма тіла впливають на якісну своєрідність життя індивіда, адже вони служать предметом як власних оцінок, так і оцінок, що транслюються йому іншими людьми. До того ж, уявлення про свою соматичну організацію є одним з регуляторів поведінки, що проявляються в самопрезентаціях [2].

Динаміка тривоги і самооцінок в підлітковому і ранньому юнацькому віці може бути виражена такою залежністю: чим вища самооцінка, тим менша тривожність й більша впевненість у собі [4, с. 184]. Згідно поглядів О.Тхостова і Т.Леві тіло людини може розглядатися як видозмінене та залучене до певної історично та культурно визначеної перспективи [6, с. 6].

Особливу увагу поняттям «образ тіла» та «схема тіла» приділяла дослідниця О.Соколова. В своїх дослідженнях вона чітко розмежовувала ці два поняття: схема тіла описує стабільне і постійне знання про своє тіло, а образ тіла розглядається як результат свідомого або несвідомого психічного відображення, як певна розумова картина свого тіла. Негативне емоційне ставлення до вад зовнішності може деформувати особистість, знижуючи самооцінку, викликаючи тривожність і депресивні стани. Особливо гостро ці процеси відбуваються у підлітковому і юнацькому віці. Низька самооцінка зовнішності в цілому чи окремих її рис, за певних об'єктивних і суб'єктивних чинників, може стати причиною розвитку межових психічних розладів [3, с. 188].

Що стосується найважливіших чинників зовнішнього впливу на формування образу «Я» у підлітків та юнаків та його тілесних складових, то серед них сучасний вітчизняний дослідник Р. Моляко називає роль сім'ї (оцінка батьками зовнішності людей, акцентування уваги на зовнішніх рисах одне одного і дитини тощо), висловлювання однолітків (прізвиська, образи, почуття огиди тощо), сучасні засоби масової інформації (постійний перегляд телефільмів, реклами, сприймання тих стереотипів ідеалу тілесної краси, що їх пропонують відповідні часописи, газети, різноманітна поліграфічна продукція

тощо). Дослідження свідчать, що особливо чутливими до оцінки зовнішності є ті підлітки, які вже мають певні негативні самооцінки, а їхній образ тілесного «Я» включає негативні елементи [5].

Так, А. Гавриленко зазначає, що «образу тіла швидше відповідає таке поняття як «культурне тіло», яке включає і сам образ тіла, і схему тіла і соціальні компоненти зовнішності, такі як одяг, зачіска, косметика тощо. Очевидність останнього підтверджується тим, що тіло людини, яке, здавалося б, є однією і тією ж природною даністю, в різному соціокультурному просторі набуває абсолютно різних сенсів, ціннісних акцентів і орієнтацій, перетворюючись, таким чином, з біологічного феномена в соціокультурний. Суспільство і культура диктують свої норми правильної і красивої подоби людини» [6, с. 79].

М. Коркіна визначала дисморфофобію як нав'язливий страх невротичного характеру, пов'язаний з реальними або вигаданими фізичними вадами [7]. Предметом переживань служать; малий зріст, пропорції тіла, вторинні статеві ознаки [5]. Окрім цього, невдоволення досить часто зосереджується на формі носа, вух, чола, губ, щелепи, зубів, ніг, рідше живота і стегон, наявності пігментації та вроджених плям.

Підкреслюючи своєрідність синдрому дисморфоманії в підлітковому і ранньому юнацькому періоді, М. Коркіна зазначала, що в цих випадках буває дуже важко «виявити чіткі відмінності між хворобливою переконаністю в наявності фізичної вади і звичайним людським реагуванням на свою зовнішність». На основі тривалої практики дослідниця виділила три основні діагностовані групи:

- 1) особистісні реакції (при акцентуації характеру);
- 2) психопатичні реакції;
- 3) реактивну юнацьку (підліткову) дисморфоманію [7].

Психологічні реакції, пов'язані з підвищеною увагою до своєї зовнішності, на думку вченої, відрізняються від патологічних, насамперед, тим, що у здорових юнаків та дівчат думки про свою зовнішність:

- 1) не посідають домінуючого становища в ієрархії цінностей;
- 2) не визначають поведінку особистості, її життєвий устрій;
- 3) не шкодять нормальній соціальній адаптації [7].

У нашому емпіричному дослідженні прийняли участь 50 підлітків віком 12-15 років. «Методика вивчення самооцінки учнів у середніх та старших класів» Г.Прихожан показала, що у підлітків простежується середній (37%) та низький (34%) рівень самооцінки зовнішності. Особливо значущим при цьому виявляється показник загальної фізичної привабливості (72 %), навіть, якщо разом з цим зазначаються окремі фізичні недоліки (28%).

Крім того, специфіку сприйняття підлітками власної зовнішності було виявлено за допомогою тесту «САРТ» адаптованого Л.Бурлачуком та С.Морозовим. Згідно результатів тесту, нами було виявлено, що емоційне ставлення підлітків до своєї зовнішності пов'язано з показниками задоволення на 11%, радості – 15%, спокою – 10%, любові -8%. Разом з тим, респонденти продемонстрували високий рівень тривожності щодо сприйняття власної зовнішності. Так, емоції занепокоєння виявлено у 18% підлітків, незадоволення – 19%, тривоги – 6% та хвилювання – 5%.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведений емпіричний аналіз свідчить про існування в юнаків та дівчат інтенсивних переживань щодо власної зовнішності. Образ фізичного Я є тілесно-чуттєвою основою свідомості, яка включає в себе ментальне уявлення про тіло (думки, емоції, знання) і, яка утворює зорову картину, в основі якої знаходяться образи – враження людини про себе.

Дане дослідження не вичерпує всі можливі аспекти означеної проблеми. Важливим аспектом залишається порівняння гендерних відмінностей сприйняття власної зовнішності між хлопцями і дівчатами, що стане предметом наших подальших досліджень підлітків.

Література

1. Авдюнина Н.А. Об отношении к образу тела юношей и девушек мегаполиса. *Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса:*

- материалы II межрегиональной научно-практической конф.* Москва, 2015. С.194–197.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
 3. Колесник Є. Проблема сприйняття власної зовнішності підлітками в психологічних дослідженнях *Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства: зб. наук. статей за матер. II Всеукр. наук. конф. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 2. С. 184–189.*
 4. Моляко Р.В. Фізичний Я-образ у розвитку самосвідомості підлітків та юнаків, деформації образу та їх психокорекція. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2003. – Вип. 3–4. С. 184–189.
 5. Моляко Р.В. Психокорекційні стратегії деформацій Я-образу зовнішності в юнацькому віці *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 6. С. 78–80.
 6. Нечитайло Т.А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці: атореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
 8. Коркина М. В. Нервная анорексия Москва: Класс, 1986. 176 с.
 9. Вихор С. Підручники з історії для середніх і старших класів: гендерний аналіз. Теорія та практика гендерного виховання студентської молоді: досвід, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конф., 11-12 лист. 2004 р. Запоріжжя, 2004. С. 25–30.
 10. Vuhor Svetlana. Upbringing of boys and girls: historical aspect (From pre-Christian period up to the Middle Ages) *Teachers and Health*, 6. Ed. Evhen Shehulka. Paido. Brno. 2004. P. 563–568.
 11. Вихор С. Гендерна асиметрія в культурі *Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи: матеріали науково-практичної конф., 1-2 лютого 2006 р. Тернопіль, 2006. С. 24–26.*

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ РОБОТИ ПРАЦІВНИКІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Колесник-Цапенко Л.Л.,

*студентка I курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Міненко О.О.

Постановка проблеми. Проблема інтернет-залежності порівняно нещодавно постала в багатьох сферах досліджень. У першу чергу, це питання досліджувалось у царині педагогіки та психології. Однак останнім часом коло дисциплін, що вивчає залежність значно розширилося. Актуальність статті зумовлена тим, що протягом останнього часу інтернет-адикція постає як одна з пріоритетних напрямків дискусій і занепокоєння для спеціалістів по роботі з персоналом, оскільки чинники інтернет-залежності значно впливають на продуктивність роботи спеціалістів. Особливо це питання набуває актуальності для тієї категорії людей, які 8 годин робочого дня перебувають за комп'ютером в Інтернеті.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему інтернет-залежності в різних аспектах досліджували такі вчені: Н. Бугайова, А. Войскунський, А. Голберг, Г. Гілягіна, Д. Грінфілд, А. Жичкіна, А. Єгорова, Ц. Короленко, К. Сурратт, О. Чабан, Л. Юр'єва, К. Янг.

Метою статті є дослідження феномену інтернет-залежності як соціально-психологічного явища та його вплив на продуктивність роботи спеціалістів ІТ-сфери.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети дослідження перед нами постала необхідність проаналізувати зв'язок психіки та комп'ютера. Це особливо актуально протягом останніх десятиліть, коли гаджети проникли у

життя майже кожної людини. Хоча використання Інтернету першочергово передбачало функції пошуку інформації для роботи, навчання і рідше розваг. Зараз межі корисного практичного використання мережі переходять з вищевизначених функцій до залежності від даного ресурсу. Загалом проблеми залежності існують достатньо давно і зародилися ще з початком існування цивілізації. Однак швидкість розвитку і поширення інтернет-адикції дуже інтенсивна.

У середині 1970-х рр. була висунута концепція перетворення опосередкованої застосуванням комп'ютерів діяльності. Відповідно до концепції перетворення були проведені численні дослідження особистісної, емоційної і мотиваційної регуляції діяльності, процесів прийняття рішень, специфіки здійснення трудової, пізнавальної, ігрової, комунікаційної діяльності в умовах опосередкування їх комп'ютерами. Такі дослідження можна віднести до напрямку роботи, пов'язаного з вивченням особливостей перетворення психічних процесів і функцій під впливом комп'ютерів [8].

Нами було проведено емпіричне дослідження колективу працівників ІТ-компанії із 35 осіб віком від 25 до 45 років, та було визначено основний розподіл часу, який витрачається в Інтернеті. Результати виявились наступними:

- 70% - робота над задачами;
- 13% - спілкування в месенджерах та моніторинг пошти;
- 9% - навчання (онлайн-заняття, навчальні статті);
- 8% - відпочинок та розваги (соціальні мережі та відеоролики).

Парадокс ситуації інтернет-залежності у ІТ-спеціалістів у тому, що вони проводять за комп'ютером мінімум 8 годин за день.

В ході нашого дослідження ми також виявляли інтернет-залежності у ІТ-спеціалістів. Ми визначили 2 принципи роботи ІТ-спеціалістів для розуміння означення впливу інтернет-залежності:

- Поверхова робота.
- Поглиблена робота.

Задача роботи компанії — збільшення рівня виконання поглибленої роботи. Однак, за нашими підрахунками, у спеціалістів за 8-годинний робочий день повинно бути закладено мінімум 7 годин на виконання задач. Оптимально коли серед цього часу 50% займають задачі поглибленого типу. Основна причина, за якої знижується відсоток поглибленої роботи, — це постійні відволікання на 1 із 5 типів контенту (нав'язливий серфінг; пристрасть до онлайн-ових біржових торгів та азартних ігор; віртуальні знайомства; кіберсекс; комп'ютерні ігри), які Юр'єва і Больбот визначили як залежності [5]. Найчастіше серед ІТ-спеціалістів зустрічається нав'язливий серфінг.

Для виявлення інтернет-адикції у співробітників було проведено дослідження за методикою «Шкала інтернет-залежності» А. Жичкіної [6] та виявили наступні результати:

- 60%, хто брав участь у дослідженні, характеризуються схильністю до адикції.
- 35% не проявили схильності до адикції.
- 5% явно залежні від Інтернету.

Серед досліджуваних нами респондентів поширена практика роботи 60/10 (60 хвилин робочого часу та 10 хвилин відпочинку). 10 хвилин відпочинку включають перерви на каву, розмови, спілкування в месенджерах. За такого робочого ритму концентрація уваги на поглиблену роботу значно зростає. Даний графік був характерний для групи досліджених, які склали 35%, що не проявляють схильність до адикції. Як показав скринінг їх задач та активностей, у середньому на 60 хвилин часу вони витрачають 5 хвилин відпочинку.

Серед 65% тих, що взяли участь у дослідженні та виявили інтернет-адикцію або схильність до неї за методикою Жичкіної, ситуація, згідно скринінгу роботи, виглядає інакше. У середньому на 60 хвилин роботи вони витрачають 20 хвилин на безрезультативні види діяльності. Це у свою чергу істотно знижує поглиблену роботу, а підвищує рівень поверхової. Тому, щоб

працівникам виконати покладений на них об'єм задач, вони вимушені працювати понаднормово, виходячи за рамки 8-годинного робочого дня.

Таким чином, інтернет-адикція серед працівників, які виконують роботу в ІТ-сфері є так само поширеним явищем, як і серед інших груп. Враховуючи дослідження науковців та наші власні висновки, вважаємо за необхідне сформулювати **рекомендації щодо профілактики інтернет-залежності** серед працівників ІТ-компаній:

1. Чітко розроблена система контролю якості виконаної роботи, як тих працівників, що знаходяться в офісі, так і тих, що працюють віддалено. Необхідно ставити чіткі КРІ перед кожним співробітником, які він повинен виконувати.

2. Правильний розподіл робочого часу та часу відпочинку протягом робочого дня. За нашими спостереженнями, оптимально, коли 45-50 хвилин співробітник виконує завдання, а протягом 10-15 хвилин відволікається на спілкування, розваги чи інший вид перепочинку.

3. Мінімізувати вплив перебування в месенджерах, спілкуючись з колегами.

4. Якісний відпочинок співробітників (у першу чергу, повноцінний сон). Оскільки в стані надмірної втоми працівники не можуть довго концентрувати увагу і тому вимушені відволікатися на сторонні питання та пошук натхнення в Інтернеті.

5. Розвиток корпоративної культури та тимблдіingu в межах компанії. Це сприятиме якісному проведенню часу співробітниками та отриманням уваги до власних захоплень та інтересів від колег. Це підтримує достатньо високий рівень зацікавленості у якості та продуктивності роботи. Крім того, правильно вибудована корпоративна культура повинна спонукати співробітників до здорової конкуренції та до постійного самовдосконалення. Перебуваючи в постійному русі та розвитку працівники ІТ-компаній спрямовані на результат, а тому інтернет-адикція не постає як вагома проблема, що заважає основній роботі.

Висновки. Проблема інтернет-залежності уже не одне десятиліття є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, ми розглянули це питання з позиції адикції ІТ-спеціалістів, тобто тих людей, які безпосередньо знаходяться за комп'ютером протягом тривалого часу. Було виявлено, що явище залежності значно знижує продуктивність роботи та є важливою проблемою для HR-спеціалістів. Було зібрано ряд рекомендацій на основі досвіду роботи в даній сфері та представлено найбільш дієві серед них. Подальша робота передбачає систематизацію та розширення рекомендацій та дослідження їх практичного втілення.

Література

1. Аносов В.Д. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности. М., 2003. 190 с.
2. Белинская Е.Н., Жичкіна А.М. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. М., 2011. 234 с.
3. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А.Е. Войскунский. Мир Интернета. М., 2010. №3. С. 76 – 81.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции. / А.Е. Войскунский. М., 2009. 150 с.
5. Дрепа М.И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов. Ставрополь: КУБ, 2010. 277 с.
6. Жичкина А.М. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. М., 2002. 210 с.
7. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / за ред. А.Е. Войскунского. М. : Акрополь, 2009. 279 с.
8. Искусственный интеллект и психология / под ред. О. К. Тихомирова. М. Наука, 1976. 289 с.
9. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости. *Психотерапия и консультирование*. М., 2002. № 3. С. 27 – 30.

10. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді. Психологічні перспективи. 2004. Вип. 6. С. 150–157.
11. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. *Соціальна психологія*. К., 2004. № 5 (7). С. 149-154.
12. Янг К.С. Діагноз – Інтернет-залежність. *Мир Інтернета*. М., 2000. № 2. С. 36 – 43.

ШКІЛЬНІ КОНФЛІКТИ: ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

Корабльова Г.Ф.,

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О.М.*

Актуальність теми. У практичних умовах організації педагогічного процесу особливого значення набуває профілактика конфліктів, що передбачає удосконалення різних аспектів діяльності педагогів та створення оптимальних умов для роботи, навчання і спілкування в школі. Актуальність означеної проблеми, об'єктивна потреба у визначенні ефективних шляхів вирішення конфліктів зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета роботи: проаналізувати психологічні особливості та причини виникнення шкільних конфліктів, розробити систему заходів щодо профілактики та вирішення шкільних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Наукової розробкою проблеми конфліктів займалися вітчизняні психологи і педагоги: Л. З. Виготський, Б. Т. Лихачов, Є.А.Тимоховець, Р. Л. Кричевський, Є. М.Дубовська, Т. У. Драгунова, Є.У.Первишева, Л. З. Славіна, В.П. Шейнов, Р. М. Андрєєва, С.Д. Максименко та інші.

С.Д.Максименко розглядає конфлікт як психічний стан, обумовлений суперечностями розв'язання проблем, що виникають між людьми у зв'язку з вирішенням тих чи інших питань соціального чи особистого життя [2]. В.П. Шейнов визначає конфлікт як відкрите протистояння внаслідок неспівпадіння інтересів та позицій [4].

Н.Г.Торба виділяє особливості шкільних конфліктів у педагогічному процесі. Показано, що найбільш розповсюдженими є конфлікт у системі «педагог - учень». Розглянуто основні типи педагогічних ситуацій та педагогічних конфліктів, причини їх виникнення. Проаналізовано потенційно конфліктогенні педагогічні ситуації, а саме: ситуації (або конфлікти) діяльності, пов'язані з навчальною діяльністю учнів; ситуації (конфлікти) поведінки, вчинків, що виникають внаслідок порушення учнем правил поведінки в школі; ситуації (конфлікти) відносин, які виникають у сфері спілкування учнів і вчителів в педагогічному процесі [6].

Загальна картина дослідження шкільних конфліктів та співставлення даних різних вікових груп дозволяє виокремити особливості конфліктів у цих вікових групах [4].

Виокремлено джерела конфліктів у учнів молодшого шкільного віку, що полягають у слабкій саморегуляції дітьми власних емоцій; у швидкій втомлюваності; в інертності пізнавальної діяльності; в егоцентризмі, невмінні радіти успіхам інших; у невмотивованих вчинках; в ускладненій адаптації, невмінні встановити позитивні контакти з однолітками.

У підлітковому віці помітно збільшується кількість складних педагогічних ситуацій, які часто набувають конфліктного характеру. До них відносяться: потреба у самовираженні, прагнення відстоювати свою думку; потреба у рівноправному спілкуванні з дорослими; суперництво через статусні позиції тощо.

Старший шкільний вік характеризується спробами оцінки власних можливостей, визначення свого місця, потребою діяти відповідно з власними переконаннями, прагненням пізнати складний світ людський стосунків і

ставлень. Помилки педагогів при оцінці вчинків є причиною складних ситуацій, відчуження, конфліктів.

Актуальною для науковців є проблема розробки конструктивних способів вирішення конфліктів. Виділяють п'ять узагальнених стилів поведінки в конфліктній ситуації: суперництво, змагання (конкуренція) як прагнення задовольнити свої інтереси на шкоду іншому; співробітництво, тобто орієнтованість усіх учасників взаємодії на отримання результату, який цілковито задовольняє інтереси сторін; компроміс, відхід від інтересів справи заради збереження стосунків; уникання, для якого характерне прагнення до самоусунення із ситуації; пристосування — протилежна суперництву стратегія, жертвування власними інтересами заради інтересів іншого. Варто зазначити, що кожний з названих стилів поведінки при розв'язанні шкільних конфліктів ефективний за певних умов. Тому треба вміти оптимально обирати кожен із них, зважаючи на ситуацію, що склалася [5].

Профілактика конфліктів розглядається як вид психолого-педагогічної діяльності, яка полягає у своєчасному розпізнаванні, усуненні чи ослабленні конфліктних чинників і обмеженні завдяки цьому можливості їх виникнення чи деструктивного розвитку в майбутньому.

Систематизуючи шляхи вирішення шкільних конфліктів, науковці намагаються сформулювати перелік найбільш ефективних засобів:

1) попередження накопичення конфронтації членів колективу, коли протиборство виявляється ще в непрямій, потайній формі;

2) досягнення взаєморозуміння, що передбачає вплив на учасників, коли протиборство вже є очевидним, прагнення до «стратегії переговорів»;

3) переведення конфлікту з емоційного на інтелектуальний рівень: виявляється у забороні нетактовних нападок, погроз із метою регулювання взаємовідносин, робиться спроба переключити увагу учнів на інші аспекти діяльності, не пов'язані з предметом загострення стосунків між ними;

4) трансформація мотивів конфронтації у мотиви пошуку згоди: здійснюється за допомогою роз'яснення небажаних наслідків конфлікту для

його учасників та оточення заради задоволення власних егоїстичних інтересів. Зміна позиції та пошук згоди не є проявом слабкості чи поразки, це природний шлях врегулювання взаємовідносин [1].

За розв'язання шкільних конфліктів, в повній мірі, відповідає учитель. Саме він повинен знайти коректне вирішення ситуації. Учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель - учень), чим і визначається їхня різна поведінка в конфлікті. Вирішення шкільних конфліктів має бути продуктивним, гуманним, етичним, та максимально відповідати очікуванням конфліктуючих сторін.

Висновки. В залежності від того, наскільки успішно здійснюється в школі соціалізація особистості дитини, насамперед засвоєння духовних, етичних цінностей, змінюється інтенсивність конфліктів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці корекційно-розвивальної програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток навичок ефективного міжособистісного спілкування та розвиток саморегуляції суб'єктів навчально-виховного процесу.

Література

1. Гончаренко С. Конфлікт. Шляхи подолання: Тренінг-курс для вчителів. *Психолог*. 2005. №3. 40 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
3. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. Київ: Шк. Світ, 2008. 128 с.
4. Психологія вирішення конфліктів: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / В.О. Джелалі. Харків, 2006. 320 с.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
6. Торба Н.Г. Теоретичне розуміння конфліктологічної освіти та її необхідність у сучасній школі. / *Матеріали щорічної міжнародної науково-практичної конференції «Психологія в освітньому просторі»*. Донецьк: ООО «Східний видавничий дім», 2012. С.312-314.

**ВПЛИВ АБСТРАКТНИХ АГЕНТІВ ПІДКРІПЛЕННЯ
(МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ) НА ПСИХІКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Короткоручко Я.Ю.

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження впливу абстрактних агентів підкріплення на формування молодших школярів пояснюється зростанням дієвості впливу сучасних інформаційних технологій на психіку дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості. Перш за все мова йде про неоднозначний вплив телебачення та мультиплікаційних фільмів на психіку молодших школярів.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що у вітчизняній та зарубіжній психології накопичено достатню кількість емпіричних досліджень, де було підтверджено дієвість телевізійних образів на формування особистості дитини. Одна із перших спроб пояснити існування подібної тенденції належить А. Бандурі. В зарубіжній психології методологічною основою для пояснення результатів подібних досліджень виступає теорія соціального научіння [6].

У вітчизняній психології дослідженням впливу телебачення загалом та мультфільмів зокрема на психіку молодших школярів займаються Ю.В. Качанова, О.О. Міненко, Р.М. Силко, М.А. Ситцева, О.В. Стребна та інші науковці.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів учених на своєрідність впливу мультиплікаційних фільмів на психіку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на дії загальної закономірності розвитку вищих психічних функцій, можна передбачити, що формування особистості дитини відбувається в процесі керованої соціалізації, яка передбачає проходження етапів трансформації, усвідомлення суспільного досвіду та регулювання поведінки, розрізнення яких можливе лише в абстракції [1].

На думку науковців в молодшому шкільному віці на етапі трансформації суспільного досвіду зростає роль впливу реальних та абстрактних агентів підкріплення на формування особистості дитини. В ролі останніх вчені розглядають вплив художньої літератури, телебачення, кінематографії, комп'ютерів та інших факторів, які здатні цілеспрямовано проникати та впливати на ціннісно-сміслові рівні дитини. Як засвідчили результати експериментальних досліджень, одним із дієвих абстрактних підкріплювачів, які здатні вплинути на психіку дитини, виступають мультиплікаційні фільми. Дієвість героїв мультиплікаційних фільмів пояснюється їх яскравістю, динамічністю, зрозумілістю. Вони здатні впливати не тільки на когнітивну, але й на емоційно – вольову та особистісну сфери дитини. Молодші школярі залюбки відтворюють моделі поведінки, які декларують мультиплікаційні герої.

А. Бандура зазначає, що одна телевізійна модель може бути предметом наслідування для мільйонів людей. Беручи за основу сутність «підкріплення», представники теорії соціального научіння підтвердили дієвість трьох механізмів впливу моделі (зразка) на поведінку особистості. Йдеться про вікарне спостереження за моделлю та наслідування її поведінки. За такої умови у дитини можуть виникнути нові поведінкові реакції або актуалізація тих зразків поведінки, які раніше були відомі дитині. Крім того А. Бандура наголошує на дієвості схвалення або покарання, які здатні посилити або послабити тенденцію до демонстрації поведінкових тенденцій, які декларує референтна модель [6].

За деякими даними діти починають регулярно дивитися телебачення з трьох років, а в п'ятнадцять проводять за телеекраном більше часу, ніж у школі.

Сучасний телефір заповнений бойовиками, фільмами-жахів, де демонструються й пропагуються агресивні та асоціальні моделі поведінки. Навіть у мультиплікаційних фільмах через кожні три хвилини демонструються акти насилля.

Зауважимо, що подібний стан речей викликає занепокоєння, адже багаточисельні експериментальні та кореляційні дослідження підтвердили існування стійкого зв'язку між переглядом дітьми телепродукції з елементами насилля та підвищення рівня їх агресивності. Особливо згубно подібні підкріплювачі впливають на поведінку молодших школярів, яким важко за зовнішньою «могутністю» та «силою» зрозуміти внутрішній світ та особливості мотивації поведінки асоціальних героїв. А якщо додати, що в більшості мультиплікаційних та телевізійних фільмів подібні «герої» перемагають та одержують схвалення з боку навколишніх, то стає зрозумілим, якими бажаними виглядають подібні моделі в очах маленьких глядачів. Наслідуючи подібним моделям, діти починають вести себе агресивно, спокійно ставляться до актів насилля, вбачаючи в них нормальний спосіб розв'язування конфліктів. Крім цього, постійний перегляд актів телевізійного насилля впливає й на формування системи ідеалів молодших школярів [1].

Герої мультфільмів здатні впливати не тільки на поведінку юних глядачів, але й на їх психічну, особистісну та емоційно-вольову сфери. Результати досліджень У. Шорта показали, що на поведінку та ціннісні орієнтації дітей анімація здійснює негативний вплив. Г. Блумер та П. Хаузер наголошували на тому, що телевізійні образи можуть негативно впливати на формування особистості дитини за умови включення дитини до асоціального середовища та психотравмуючих ситуацій в сім'ї та школі [2; 5]. К. Бюттер стверджував, що, телебачення виступає дієвою причиною виникнення агресивної та насильницької поведінки дітей лише за умови, коли в реальному житті дитина постійно стикається з агресивною поведінкою в сім'ї та суспільстві.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, можна констатувати, що

телебачення (мультиплікаційні фільми) здатне впливати на психіку дитини як негативно, так і позитивно. Зокрема, Р.М. Силко наголошує на тому, що мультиплікація має позитивний вплив на молодшого школяра, адже в ній завжди присутня гра та злет фантазії. Перегляд яскравих та динамічних мультиплікаційних фільмів впливає на розвиток уваги, пам'яті та уяви дитини. Крім того під впливом мультиплікаційних фільмів у молодших школярів формується креативність та творчість. До того ж, мультфільми декларують особливості дитячого мовлення, вони демонструють своєрідність дитячої взаємодії та особливості дитячого сприйняття світу, простору і часу [4].

С. Херолд експериментально довела, що телевізійні просоціальні моделі мають навіть більший вплив на поведінку дітей, ніж соціальні та нейтральні моделі. С. Херолд виявила, що в середньому, якщо глядач переглянув просоціальні програми замість нейтральних, то рівень просоціальності його поведінки (хоча б тимчасово) зростає з 50% до 74%. До подібних висновків дійшли Б.Л. Фрідріх та інші науковці [2, с. 614].

Враховуючи неоднозначність впливу мультиплікаційної продукції на психіку дитини, батьки повинні контролювати те, що дивляться їх діти. Молодшим школярам необхідно пропонувати мультфільми, герої яких декларують позитивні вчинки та ціннісне ставлення до навколишніх.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи матеріал, можна констатувати, що мультиплікаційні фільми виступають абстрактними агентами підкріплення формування особистості молодшого школяра. Вони можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на психіку дитини. Мультиплікаційні фільми здатні позитивно впливати на когнітивну, емоційно-вольову та особистісну сфери дитини за умови керування кіносмаками дітей з боку референтного оточення. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці програми емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення існування залежності між спрямованістю поведінки молодших школярів та героїв мультиплікаційних фільмів, яким діти віддають перевагу.

Література

1. Калашникова Л. В. Роль абстрактних підкріплювачів просоціальної поведінки в процесі керованої соціалізації молодших школярів. *Практична психологія в початковій школі: матеріали обласної наукової-практичної конференції педагогічних працівників (Кіровоград, 12 грудня 2003 р.)*. Кіровоград, 2004. С. 102 -109.
2. Майерс Д. Соціальна психологія. 6-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: СПб.: Питер, 2002. 752 с.
3. Міненко О. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психіку дитини. URL: file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Pspl_2018_41_18.pdf
4. Силко Р. Мульт-терапія як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/opac/search.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2014_120_58%2Epdf.
5. Стребна О. Вплив мультфільмів на громадську свідомість молодших школярів. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_50_1/77.pdf
6. Субботский Е.В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1977. № 1. С.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ПОВЕДІНКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Крошко В. Г.

*студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашникова Л. В.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження впливу телебачення на поведінку молодших школярів пояснюється зростанням агресивності дітей під впливом абстрактних агентів підкріплення, серед яких найбільш дієвим є телебачення.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчує, що проблемою дослідження впливу реальних та абстрактних агентів підкріплення на поведінку дитини займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, Р. Кайл, Д. Кун, Д. Майерс та Е.В. Субботський пропонують огляд результатів експериментальних та кореляційних досліджень західних науковців, де було підтверджено вплив реальних та абстрактних моделей на поведінку дітей за рахунок дієвості вікарного наuczіння та наслідування. У вітчизняній психології домінує позиція про те, що реальні та абстрактні моделі стають дієвими за умови, що вони сприймаються дитиною в ролі зразків для наслідування. В першу чергу йдеться про результати досліджень І.Д. Беха, Л.І. Божович, А.В. Толстих, В.Е. Чудновського, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон та інших науковців.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні поглядів науковців щодо впливу телебачення на психіку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу статті. Особистість – соціальна істота, на яку впливає багато факторів, що реалізуються в системах «дитина – людина», «дитина – процес пізнання» та інші. В межах першої системи найбільш дієвими виступають батьки, вихователі, вчителі. Реалізація системи «дитина-процес пізнання» відбувається під час освітнього процесу, який передбачає засвоєння соціального досвіду. На цей процес суттєво впливають абстрактні підкріплювачі, до складу яких входять телебачення, художня література, інтернет та інші фактори впливу.

Проблему дослідження впливу телебачення на психіку та поведінку особистості вивчали Н. Гришаєва, Л. Кондратенко, Г. Нижник, І. Пенчук, Л. Чорна та інші науковці. Вчені вказують, що телебачення негативно впливає на психічний розвиток дітей віком до двох років. У цей період онтогенезу відбувається активний процес розвитку головного мозку та формуються

важливі соціальні й емоційні навички. Телевізор не вмiє грати, посмiхатися, взаємодiяти з дитиною, а це вкрай необхідно для її нормального розвитку. Якщо дитина проводить багато часу перед телевізійним екраном, то це обмежує її соціальну активність. В перспективі це може вплинути й на її мовленнєвий та соціальний розвиток.

Науковці експериментально підтвердили існування впливу телебачення на розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової сфер дітей. Освітні та інформаційні телевізійні програми сприяють інтелектуальному розвитку дітей. Якщо дитині подобається подорожувати та пізнавати навколишній світ за допомогою телепередач, то це позитивно впливатиме на формування її системи знань, інтересів та світогляду.

Дiєвiсть впливу телебачення на поведiнкову сферу юних глядачiв пояснюється науковцями за рахунок рiзних психологiчних механiзмiв. Захiднi дослiдники при цьому звертаються до основних положень теорiї соцiального навчiння, згiдно з якими навчiння шляхом спостереження спроможне не тiльки впливати на побудову внутрiшнiх моделей зовнiшнього свiту, але й регулювати поведiнку дiтей, шляхом наслiдування авторитетним зразкам.

На противагу захiдним, вiтчизнянi психологи в основу впливу телевізійних героїв на поведiнку дiтей кладуть вплив зразкiв. Вивченням впливу зразкiв на моральний розвиток особистостi в онтогенезi займалися Л.І. Божович, О.В. Толстих, С.Г. Якобсон, В.Г. Щур. Багаточисельнi експериментальнi дослiдження пiдтверджують вплив реальних просоцiальних моделей на вибiр дитиною суспiльно корисних форм поведiнки [6].

У вiтчизнянiй психологiї соцiальнi зразки розглядаються з змістовно-структурної точки зору й розумiються як емоцiйно-когнiтивнi утворення. А наслiдування таким зразкам розумiється одним iз психологiчних механiзмiв iнтерiоризацiї зовнiшнiх соцiальних вимог та регуляцiї поведiнки [2].

Л.І. Божович зазначає, що «морально-психологiчний iдеал – це не тiльки знання чи об'єктивно етична категорiя, це – емоцiйно забарвлений, внутрiшньо

прийнятий образ, який став регулятором власної поведінки й критерієм оцінки поведінки інших людей» [1, с. 329].

Я.Л. Коломенський вказує, що соціальні еталони виконують функції орієнтирів поведінки, що санкціоновані суспільством та викликають певні установки, відношення та позиції [3].

Як засвідчують результати багатьох досліджень на спрямованість поведінки дітей можуть впливати не тільки реальні, але й ідеальні моделі поведінки. Моделі поведінки, що демонструються на телеекрані, можуть зробити юних глядачів більш щедрими, толерантними та сприяти позитивній взаємодії [6]. Польові дослідження С. Херолда, А. Штайна, Л. Фрідріха, А. Хюстона підтвердили валідність гіпотези, згідно якої просоціальний приклад, побачений на телеекрані за певних обставин, сприяє готовності глядачів здійснювати допомогу навколишнім. Зокрема, С. Херолд експериментально довела, що телевізійні просоціальні моделі мають більший вплив на поведінку глядачів, у порівнянні з асоціальними та нейтральними моделями.

Визнаючи факт існування позитивної кореляції між переглядом просоціальних моделей та здійсненням глядачами просоціальних вчинків, необхідно констатувати, що перегляд телевізійних програм може і негативно впливати на поведінку дитини. Спостерігаючи за агресивними моделями, дитина намагається наслідувати їм і здійснює аналогічні вчинки в реальному житті. Крім того, дітям, які регулярно сидять перед екраном телевізора, важко взаємодіяти з однолітками. У таких дітей починає знижуватися успішність. Бажання переглянути цікаві передачі призводить до того, що діти пропускають заняття, не виконують домашні завдання. Зловживання телебаченням може призвести до низької фізичної активності дитини, погіршення її здоров'я, виникнення «синдрому ледачого ока», що полягає в розмитому або послабленому зорі, який не можна виправити за допомогою окулярів або лінз.

Враховуючи негативний вплив телебачення на особистість дитини, батьки повинні обмежувати час, який діти проводять перед телевізором.

Обов'язково потрібно слідкувати за тим, які програми дивляться діти. Після закінчення перегляду необхідно обговорювати з дитиною те, що показують з телевізійних екранів та формувати критичне ставлення до побаченого.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Узагальнюючи матеріал, викладений в статті, необхідно вказати, що телебачення виступає ефективним агентом підкріплення як просоціальної, так і асоціальної форм поведінки. Воно впливає на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження впливу телебачення на спрямованість поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение. 1968. 464 с.
2. Калашникова Л. В. Телебачення як абстрактний агент підкріплення формування просоціальної поведінки молодших школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірка наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка. Т. VII, вип.6. Київ, 2005. С. 137-144.*
3. Коломенский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики». *Вопросы психологии*. 1972. №1. С. 99-110.
4. Лещенко В. Як впливає телебачення на дітей: плюси і мінуси. URL.: <https://4mama.ua/uk/kids/development/7599-yak-vplivaye-telebachennya-na-ditey-plyusi-i-minusi>.
5. Мартинюк І. Вплив телебачення на розвиток дитини. URL.: <http://newlife.rv.ua/cat-all/2491-vpliv-telebachennya-on-rozvitok-ditini.html>.
6. Субботский Е.В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1977. №1. С. 164 -174.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УСВІДОМЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Крюгир О.О.

студентка I курсу факультету ПНП

Криворізький державний педагогічний університет

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент Гапоненко Л.О.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є сенситивним до формування загальнолюдських цінностей, розвитку відповідальності й товарищескості. На цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості відбувається становлення навчальної діяльності, залучаючись до якої дитина вчиться взаємодіяти з однолітками. В стрімких змінах соціально-економічного життя, на жаль, втрачається увага до розвитку моральних цінностей у молодших школярів. Отже, обрана тема є актуальною.

Мета дослідження полягає у здійсненні психологічного аналізу усвідомлення моральних цінностей молодшими школярами.

Аналіз останніх досліджень. Проблема моральних цінностей була і залишається в центрі уваги сучасних вітчизняних психологів (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Г. Дьяконов, Л. Божович, Л. Виготський, М. Папуча, В. Чигрін та інші).

Л.С. Виготський писав, що моральні поняття засвоюються дитиною ідентично за умов емоційного сприйняття матеріалу. Він вважав, що малювання є одним із ефективних засобів відображення емоційного ставлення дитини до оточуючого світу. В. Роменець доводить, що малювання є ігровим видом засвоєння моральних понять як таких, що складають ціннісні орієнтації молодших школярів. Г. Дьяконов доводить, що ігрова діяльність дитини початкових класів є найкращим психолого-педагогічним засобом розвитку морально-етичної орієнтації, формуванню самоцінності власного «Я» [4].

Психологічний аналіз діалогу зробив Г. Балл, який дуже плідно і довго працював в цьому напрямі і розробив цілком адекватні діалогічні універсалії (інакше кажучи, принципи побудови діалогу) [1]. Перший принцип, який формулює Г. Балл, – принцип поваги до партнера, до його якостей як органічної цілісності і власне як до суб'єкта [1, с. 29]. Другий принцип організації діалогу, за Г. Баллом, вимагає прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним [1, с. 30].

Виклад основного матеріалу. Аналіз роздумів другокласників дає можливість створювати ситуацію, у ході обговорення якої висловлюються оціночні судження, оскільки особливістю учнів цього віку є підвищений інтерес до поглядів однолітків, а не дорослих. Цінність методу полягає в тому, що роздуми інших учнів роблять зміст розмови більш переконливим. Матеріал може бути використаний із досвіду, життєвих спостережень, літератури, періодики, а також із творів та анкет школярів (без указаних прізвищ).

Характерною ознакою сприймання моральних цінностей є здатність до діалогічного спілкування як схильності до потреб «бути почутим». Для прийняття школярами інакшості як норми життя використовується аналіз суперечливих висловлювань. Цей прийом дає можливість створити ситуацію зіткнення суперечливих точок зору, різних

Дослідження відбувалося на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів №26 міста Кривого Рогу. До емпіричного дослідження були залучені молодші школярі 2-го класу. Загальна кількість вибірки обстежуваних склала 62 особи.

Була використана методика «Визначення рівня розуміння моральних понять». Досліджуваним було запропоновано охарактеризувати 9 моральних якостей-антиподів, які широко вживаються в повсякденному житті: добрий – злий, чесний – брехливий, справедливий – несправедливий, відповідальний – безвідповідальний, щедрий – жадібний, сміливий – боягуз, чуйний – жорстокий, надійний – ненадійний, ввічливий – неввічливий.

Кількісна інтерпретація результатів здійснювалась за 3-бальною шкалою:

1 – відсутність розуміння, 2 – обмежене розуміння, 3 – адекватне розуміння.

Діапазон результатів може варіювати від 9 до 27 балів. Він розподілявся на три рівні розуміння моральних понять: низький – 9-14 балів, середній – 15-20 балів, високий – 21-27 балів.

Отримані дані (табл. 1) свідчать про те, що глибина розуміння моральних понять дітьми є досить відмінною. 25,8% молодших школярів, які повно та адекватно розкрили зміст моральних понять, віднесені до високого рівня їх розуміння. Однобічність та обмеженість у розкритті моральних понять виявили 35,4% учнів (середній рівень). 38,8% досліджуваних розкрили поняття обмежено, або ж виявили відсутність розуміння моральних понять (низький рівень).

Таблиця 1.

Розподіл молодших школярів за групами, що відображають рівні розуміння моральних якостей особистості (у %)

Клас	Рівні розуміння молодшими школярами моральних якостей особистості		
	Високий	Середній	Низький
2-а	15,8	34,8	49,4
2-б	16,1	41,3	42,6
2-в	31,2	30,1	38,7
2-г	41,4	32,1	26,5
Загалом	25,8	35,4	38,8

Якісний аналіз змісту висловлювань дітей полягав у виявленні змістовно-сміслового контексту моральних суджень, який покладался досліджуваними в основу кожного морального поняття і виявив відмінності у кількості ознак, які використовували діти для опису моральних якостей особистості. Наприклад, для пояснення такого поняття, як «добрий», що найбільш широко вживається і порівняно краще дітьми розуміється, молодші школярі з високим рівнем

розуміння моральних понять використовували в середньому три-чотири ознаки, з низьким – одну.

Найбільш важкими для розуміння дітьми молодшого шкільного віку виявились такі поняття, як „чуйний”, „надійний” та їх антоніми. Під час спроби пояснити ці поняття, діти з низьким рівнем розуміння моральних понять взагалі відмовлялися відповідати. Вони говорили, що не знають таких слів і ніколи їх не чули. Учні із середнім рівнем розуміння моральних понять не відмовлялися пояснити значення цих понять, але відповідали неадекватно. Так, поняття „надійний” розумілось ними як „надіятись”, а „чуйний”, як „той, хто добре чує”.

Виявлено, що під час розкриття змісту моральних понять учні з низьким рівнем їх розуміння майже цілком передають ті вимоги, які висувають дітям дорослі. Саме тому, для визначення змісту моральних понять ці діти найчастіше звертались до особливостей поведінки: „вітається - не вітається”, „пригощає - не пригощає”, „слухається - не слухається”. Так, наприклад, «добрим», «справедливим» вважали того, хто „дає цукерки”, „хто робить людям добро”; «злий - той, хто ні з ким не ділиться, всіх ображає, кепкує».

В учнів з високим рівнем розуміння моральних понять більш узагальнені міркування тісно переплітаються з емоційними переживаннями, що відбивають глибинні стани їх внутрішнього світу. Наприклад: „сміливий завжди прийде на допомогу, виручить», „добрий – це той, хто робить добро і не вимагає винагороди”, «злий сміється, якщо хтось потрапив у біду, радіє з цього» тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані дані засвідчують, що на початку молодшого шкільного віку лише окремі першокласники глибоко і узагальнено характеризують моральні якості особистості, ілюструючи сказане прикладами. Під час бесіди було також виявлено, що молодші школярі здебільшого дають емоційно насичені відповіді. Зміст моральних якостей висвітлюється ними не лише однобічно, як зовнішнє зобов'язання, але з відчуттям внутрішньої необхідності і потреби.

Література:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ: Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
2. Бех І.Д., Максименко С.Д. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Київ: Рад. школа, 1989. 95 с.
3. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. Київ: Рад. Школа, 1986. 181 с.
4. Дьяконов Г. В. Диалогические особенности психологии личности в школьном возрасте. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%94%D1%8C%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2_%D0%93._%D0%92._%D0%94%D0%B8%D0%B0%D0%B%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8_%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%B2_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BC_%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5
5. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: наукова монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАВОСВІДОМОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Лисенко І.В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Г.О.Горська

Актуальність дослідження. Деформація економіки, діджиталізація, проблеми екології вносять свої корективи у соціально-політичне життя суспільства, що створює певні труднощі та вимагає ефективної взаємодії людей

задля побудови громадянського суспільства та працюючих механізмів правової держави в нових швидкоплинних умовах.

Від рівня правосвідомості громадян, зокрема молоді, яка є рушійною силою соціальних перетворень, залежить характер взаємин у співвідношенні «людина-особистість-держава» та наше майбутнє. Для виконання своєї ролі в суспільстві молодь повинна володіти розвиненою правосвідомістю, і не тільки чітко усвідомлювати свої права і свободи, а й бути взаємовідповідальною з державою в частині обов'язків. Саме тому, сьогодні перед освітою постало питання цілеспрямованого впливу на формування особистості в ранньому юнацькому віці як носія прав та обов'язків, як ефективного члена громадянського суспільства для досягнення загальнономасштабних цілей у процесі державотворення.

Стан дослідження. Наукова література містить дослідження науковців щодо різних аспектів правосвідомості, зокрема у роботах В.В. Головченка, Г.І. Неліп розкриваються особливості формування правосвідомості учнівської молоді; В.М. Сапогова – процес формування правосвідомості вихованців інтернатних установ; С.А. Тугутова – педагогічні умови формування правосвідомості старшокласників. Авторським колективом В.М. Духневича, О.Ю. Осадько, З.В. Сіверс розроблено соціально-психологічні технології сприяння становленню політико-правової свідомості молоді. Проблеми правової соціалізації розглядалися в працях Ю.П. Битяка, А.І. Оверченка, А.М. Столяренка. Разом з тим, нинішній стан правової поведінки сучасної молоді, яка часто має деформовані потреби, уявлення, цінності, свідчить про необхідність перегляду і подальшого дослідження проблем становлення та цілеспрямованого формування правосвідомості.

Метою статті є теоретичний аналіз феноменології правосвідомості як психологічного явища та визначення її особливостей у ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Основою формування правової поведінки особистості є правосвідомість. І.А.Омельчук вважає, що правосвідомість – це

«духовне утворення», яке складається з сукупності правових поглядів, уявлень та переконань, почуттів, емоцій, відповідно до яких особа оцінює вимоги права, правові явища, визначає до них своє ставлення і готовність здійснити певні правові дії в суспільних чи особистих інтересах» [1, с.39].

Більш широке визначення подають автори М.Цвік та О.Петришин і розглядають правосвідомість як сукупність суб'єктивних елементів правового регулювання: ідей, теорій, емоцій, почуттів та правових настанов, за посередництвом яких відображається правова дійсність, формуються ставлення до права та юридичної практики, ціннісна орієнтація щодо правової поведінки, бачення перспектив і напрямків розвитку правової системи з погляду забезпечення гідного існування людини, справедливості у міжлюдських стосунках, ефективної організації життєдіяльності держави і суспільства [2, с.533].

Із сформульованого бачимо, що зовнішній і внутрішній прояв правосвідомості відбувається через функції, які вона виконує. О.Ф.Скакун виокремлює три основні функції правосвідомості, серед яких: когнітивна (пізнавальна, інформаційна), правостворююча (ціннісна, емоційна) та регулююча (настановна) [3].

Отже, першою і необхідною передумовою формування правової свідомості є знання. У процесі навчання відбувається пізнання суб'єктом основ правових знань на рівні свідомості. Знання про правову дійсність проходять через свідомість особистості, формуючи певне ставлення до неї. Саме в навчанні реалізується когнітивна функція правосвідомості та перший вплив права на свідомість. Проте, навіть ґрунтовні знання не є гарантією завершеного етапу формування правової свідомості.

Тому другою важливою функцією правосвідомості є оціночна (ціннісна, емоційна складова), яка формує ставлення людини до правової дійсності. Позитивна, негативна чи байдужа оцінка формується як результат аналізу суб'єктом правових норм та його уявлень про обов'язкове, правильне, необхідне.

Основним шляхом формування оціночної складової в процесі соціалізації є правове виховання. Метою правового виховання є: формування правосвідомості та підвищення правової культури молоді, що складається із свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених в Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися і виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, боротьби з правопорушниками [4, с.159]

Зовнішнім проявом взаємодії когнітивної та оціночної функції є поведінкова реакція людини, яка проявляється у вигляді правомірної чи неправомірної поведінки. Отож, третьою функцією правосвідомості є регулятивна, яка віддзеркалює готовність суб'єкта діяти в межах існуючої в суспільстві системи правових норм.

Правосвідомість формується і розвивається у процесі соціалізації. Соціалізація – це історично обумовлений, здійснюваний у діяльності та спілкуванні процес і результат засвоєння індивідом соціального досвіду [5, с.147]. Особливістю правової соціалізації є складність та тривалість процесу включення особистості в систему правових відносин, який починається з дитинства, і в деяких аспектах продовжується все життя. Правова соціалізація відбувається через вплив соціальних інститутів.

Навчання, особливо загальноосвітня підготовка, формує передумови успішної правової соціалізації молодих людей. Завдяки освіті відбувається передача створених і накопичених попередніми поколіннями матеріальних та духовних цінностей, у тому числі й правових, традицій, досвіду, залучення до них молоді, перетворення її на повноцінних членів суспільства, що сприяє підтриманню досягнутого рівня культурного розвитку і його подальшого вдосконалення.

Для забезпечення реалізації функцій правосвідомості в ранньому юнацькому віці необхідно враховувати закономірності становлення особистості в даному віковому періоді. Соціальна ситуація розвитку юнаків зумовлена їхнім

перебуванням на початку дорослого, самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. У психіці юнаків на відміну від підлітків, уже відновлюється рівновага, бунтівливість поступається місцем внутрішньої самостійності, емоційній врівноваженості, товарищескості й спрямованості в майбутнє.

Рання юність відзначається становленням свідомості, центральним компонентом якої виступає світогляд. У світогляді на основі набутого досвіду синтезуються уявлення про людину і світ у їх загальних характеристиках. Актуальними для молоді стають проблеми добра і зла, справедливості та несправедливості, права та безправності тощо. Високий рівень теоретичного мислення дозволяє їм критично і аргументовано підходити до оцінки законів, вимог, правил суспільного життя. Проте, ще досить довго зберігаються прояви максималізму – завищеного, нереального ідеалу, коли з особливою гостротою і негативізмом сприймаються протиріччя між належним і дійсним [6].

Загалом, це найбільш чутлива до змін вікова категорія, у якій здійснюється ґрунтовний особистісний і соціальний розвиток, у складі якого відбувається інтенсивне формування правових знань, системи переконань, засвоєння соціальних цінностей і правових норм тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ранній юнацький вік можна розглядати як сенситивний період становлення правосвідомості особистості. Проблеми правової соціалізації в сучасному суспільстві зумовлюють необхідність практичного дослідження реального рівня сформованості правосвідомості молоді. Для забезпечення успішної адаптації юнаків у соціальному середовищі та підвищенні їх правової культури загалом повинна бути розроблена та апробована ефективна програма підтримки та виховання такої правової свідомості молоді, яка б відповідала новим соціально-економічним та політичним умовам.

Література

1. Омельчук І.А. Поняття та основні фактори формування правосвідомості молоді щодо прав і свобод людини. *Університетські наукові записки.*

2011. № 4 (40). С.38-44.

2. Загальна теорія держави і права: [Підручник для студентів юридичних вищих навчальних закладів] / М.В. Цвік, О.В. Петришин, Л.В. Авраменко та ін.; За ред. М.В. Цвіка, О.В. Петришина. Харків: Право, 2009. 584 с.
3. Скакун О. Ф. Теорія держави і права: підручник; пер. з рос. Х.: Консум, 2001. 656 с.
4. Коношенко С.В., Коношенко Н.А., Кіс І.О. Психолого-педагогічні засади правового виховання старшокласників шкіл-інтернатів. *Вісник ЛНУ ім.Т.Шевченка*. 2019. №6 (329). Ч.1. С.154-163.
5. Оверченко А.І. Правова соціалізація як процес становлення правосвідомості особистості. *Збірник наукових праць К-ПНУ ім.І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2010. С.146 - 154.
6. Возович А.А. Психологічні особливості формування правосвідомості студентів коледжів: дис. на здобут. наук. ступ. канд. псих.наук: 19.00.07 / А.А.Возович. К., 2017. 277 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Ліннік Ю.І.

*студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми обдарованості пояснюється позитивними тенденціями, що спостерігаються в процесі реформування системи освіти в Україні. В першу чергу йдеться про створення сприятливих умов для розвитку обдарованих учнів.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що вивченням обдарованості займаються вітчизняні та зарубіжні психологи. Поруч із поняттям та видами обдарованості, науковці намагаються зрозуміти сутність цього наукового феномену. Узагальнюючи погляди вчених, можна стверджувати, що обдарованість сприймається як багатоаспектне та багаторівневе явище. В першу чергу мова йде про концепції П. Торенса, Дж. Рензулі, Е.П. Ільїна, Л.І. Ларіонова, В.Д. Шадрікова та інших науковців. Останнім часом обдарованість досліджується відповідно до певної діяльності. Зокрема, Д.К. Кирнарська, Ю.А. Цагареллі досліджують своєрідність обдарованості в музичній діяльності, Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, М.А. Холодна – в інтелектуальній, Е.П. Ільїн – в спортивній діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів науковців на сутність обдарованості як наукового феномену.

Виклад основного матеріалу. Термін «обдарованість» з'явився в психології на початку ХХ століття, коли американець Г. Уіплл позначив цим терміном учнів, які мали високий рівень розвитку здібностей.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «обдарованість» найчастіше пов'язується дослідниками із загальними здібностями та значними успіхами, яких досягає особистість в певній діяльності. Зокрема, Г. Мелхорн наголошувала, що під обдарованістю слід розуміти сукупність особливих якостей особистості. Це сукупність внутрішніх передумов, які виникають і розвиваються в процесі індивідуального розвитку та визначають успішність діяльності особистості в певній галузі. В. Штерн розглядав обдарованість як загальну здібність свідомо спрямовувати своє мислення на вирішення нових задач і здатність пристосовуватись до зміни вимог та умов життя. С.Л. Рубінштейн трактував обдарованість як сукупність здібностей.

Узагальнюючи погляди вчених на сутність обдарованості, можна констатувати, що цей феномен розуміється як системне утворення (що розвивається протягом життя людини), яке визначає можливість досягнення людиною високих результатів у певній діяльності.

Основними факторами розвитку обдарованості виступають задатки, активність особистості та навчання й виховання.

В.О. Крутецький, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В. Штерн та інші науковці досліджували питання про типи обдарованості. Найчастіше науковці виділяють: загальну розумову та спеціальну обдарованість [1], причому, якщо перша пов'язується з навчальною діяльністю, то друга – з технічною, художньою, спортивною та іншими видами діяльності. За результатами діяльності виділяють шкільну інтелектуальну та творчу обдарованість. Питаннями творчої обдарованості займалися зарубіжні (Дж.Гілфорд, Дж. Рензулі, К. Тейлор) та вітчизняні (А.В. Брушлінський, В.А. Моляко) науковці, які пов'язували її з творчими можливостями та здібностями людини. В. Штерн виділив спонтанну (теоретичну) та реактивну (практичну) обдарованість [2, с. 2-3].

На сучасному етапі західні психологи виділяють наступні види обдарованості: 1) загальна інтелектуальна; 2) специфічна академічна; 3) творча: художнє та виконавче мистецтво; 4) психомоторна; 5) лідерська; 6) соціальна; 7) практична обдарованість.

На думку вітчизняних та зарубіжних учених обдарованість виступає складним системним утворенням, до складу якого входить пізнавальний, емоційний, вольовий, психофізіологічний та інші компоненти.

Дж. Рензулі в теоретичній моделі творчої обдарованості розглядав три основні компоненти. У ролі першого виступає пізнавальна мотивація. Другим компонентом виступає високий рівень інтелектуального розвитку особистості. Третім компонентом є здібність до творчості (креативність) особистості [6, с. 7]

А.М. Матюшкін виділяє наступні чинники, що складають єдину інтегральну структуру обдарованості: 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації; 2) дослідницька творча активність, що виявляється у відкритті нового, постановці та вирішенні проблем; 3) оригінальність рішень; 4) можливість прогнозування; 5) здібність до створення ідеальних еталонів, що

допомагають формувати високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки [5].

Науковці вважають, що психологічна структура обдарованості дитини майже співпадає з основними структурними елементами, що характеризують творчість та її творчий розвиток.

Поруч із типологією обдарованості, вчені досліджували й суттєві ознаки обдарованих дітей. На думку А.М. Матюшкіна найбільш загальною характеристикою та структурним компонентом творчого потенціалу дитини є пізнавальна потреба, яка лежить в основі пізнавальної мотивації. Пізнавальна мотивація та дослідницька активність дитини виявляються в високій вибірковості стосовно дослідження нового [5].

Н.С. Лейтес, поруч із допитливістю, виділяє високий рівень пізнавальних психічних процесів, креативність та мовленнєву активність дитини [4].

Узагальнюючи погляди науковців, можна виділити суттєві критерії обдарованості: систему знань; широкі інтереси; розвинені пізнавальні психічні процеси; пізнавальну активність, допитливість та високий рівень працездатності; ранній мовленнєвий розвиток. Обдаровані діти прагнуть проникати у суть речей та явищ. Вони ставлять багато запитань навколишнім, люблять фантазувати. Обдарованим дітям властивий стійкий інтерес до читання.

В особистісній сфері обдарованих дітей науковці виділяють наступні показники: наполегливість на шляху досягнення мети, самостійність, завищену самооцінку; розвинене почуття справедливості. Обдаровані діти критично оцінюють як результати власної, так і діяльності навколишніх. Для них характерний творчий пошук. Вони прагнуть досягати в будь-якій діяльності високих успіхів. Їм притаманне почуття гумору та емоційна незбалансованість [3, с. 13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи матеріал, викладений в статті, необхідно наголосити на тому, що обдарованість розглядається науковцями як складна система психологічних особливостей

особистості, які дозволяють особистості досягти значних успіхів у певній діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження, спрямованого на дослідження особливостей розвитку психічної та особистісної сфер обдарованих молодших школярів.

Література

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. Москва: Знание, 1991. 126 с.
2. Калашникова Л.В. Діагностика обдарованих, талановитих, акселерованих дітей для відбору для навчання в коледжах та ліцеях: методичні рекомендації для студентів педагогічних інститутів та вчителів 1-4 класів загальноосвітньої школи. Кіровоград: КДПІ, 1994. 48 с.
3. Комаров К. Система роботи з обдарованими дітьми. *Психолог*. 2010. № 8. С. 8-13.
4. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. Москва: Знание, 1984. 143 с.
5. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. Москва: Школа-Пресс, 1993. 168 с.
6. Пашнєв Б.К. Психодіагностика обдарованості. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада», 2007. 128 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Ліннік Ю.І.,

студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Мельничук І.Я.

Актуальність теми дослідження. У теперішній час ми знаходимося на складному етапі розвитку суспільства, під впливом великої кількості негативних чинників, які часто призводять до виникнення стресів та перевантажень. Особливо вразливими є підлітки, оскільки в цей період відбуваються значні фізіологічні та психологічні зміни, формується характер зростаючої людини.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей сприйняття підлітком стресової ситуації.

Виклад основного матеріалу. Коло явищ, що спричиняють травматичні стресові порушення, достатньо широке й охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза життю, фізичному здоров'ю або образу «Я».

Стрес – це загальна система відповіді організму на дію хімічних, фізичних, механічних, біологічних і психічних подразників. Часті стреси можуть привести до виснаження адаптаційної захисної системи організму, що у свою чергу, може стати причиною захворювань [2, с.81].

У цілому, організм людини по-різному реагує на стрес:

✓ Пасивність проявляється у людини, адаптаційний резерв якої недостатній, і її організм не може ефективно протистояти стресові. Виникає стан безпорадності, безнадійності, депресії.

✓ Активний захист від стресу. Людина змінює сферу діяльності та знаходить щось більш корисне для досягнення рівноваги, що сприяє поліпшенню стану здоров'я.

✓ Активна релаксація (розслаблення) підвищує природну адаптацію людського організму – як психічну, так і фізичну.

Стан молодих людей, які перебувають у переході між підлітковим та юнацьким віком, не можна зрівняти зі звичайним процесом дорослішання. Підлітки стають неслухняними, млявими, дратівливими, у них спостерігаються раптові зміни настрою, їх охоплює занепокоєння, а також порушується сон і знижується працездатність. Вони починають страждати від незрозумілих хвороб і кидаються у крайнощі при виборі високих ідеалів [3, с.64]. Однією з

найважливіших потреб перехідного віку є потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, учителів, старших людей узагалі, а також від встановлених ними правил і порядків.

За періодизацією вікового розвитку Д.Б. Ельконіна, у підлітковому віці домінуючими стають соціальні мотиви навчання та спілкування з однолітками. Соціальна ситуація розвитку охоплює спілкування із світом дорослих, в якому виділяються близькі та ті, що є представниками суспільства і спілкування із світом однолітків. У спілкуванні з батьками проявляється самостійність та незалежність у вирішенні певного кола проблем. У спілкуванні з однолітками виділяються різноманітні групи комунікації. Для підлітка важливим є входження в певну референтну групу однолітків [4, с.25].

Основним протиріччям є активне прагнення до самовизначення, здобуття ролі та значення в суспільстві дорослих при відсутності реальних можливостей самоствердження. Провідною діяльністю на цьому етапі стає інтимно-особистісне спілкування у процесі суспільно-корисної діяльності та навчання.

Тому, можна стверджувати, що комунікативний стрес – розповсюджене явище у підлітковому віці. Це обумовлено високою інтенсивністю спілкування в підлітковому віці; актуалізацією проблем, пов'язаних з взаємовідношеннями різного типу; значним ступенем конфліктогенності комунікативних процесів у підлітків; відсутністю необхідних вмінь та навичок у психопрофілактиці та у визначенні комунікативного дистресу; низьким рівнем комунікативної культури та компетентності [5,с.54].

Висновки і перспективи дослідження. Отже, в основі вчення про стрес лежать неспецифічні хворобливі прояви захисних реакцій організму людини, що є причиною багатьох нервових розладів і навіть соматичних захворювань. Тому дослідження проблем прояву характеру підлітків при стресових ситуаціях є важливою проблемою вікової й педагогічної психології, який повинен включати в себе: розвиток подальших досліджень про механізми дії стресогенних факторів на підлітків; поліпшення рівня самооцінки підлітків як важливої умови їхнього протистояння негативним факторам стресу; проведення

тренінгів та використання інших психокорекційних заходів, які сприяли б адекватній самооцінці підлітків як важливому фактору формування їхньої особистості.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 505–536.
2. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. СПб.: 1999. С. 3–86.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 33–72.
4. Забродский М.М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 1988. С. 24–63.
5. Егидес А.П. Психологічна концепція конфліктного спілкування. *Психологічний журнал*. 1998. Т. 5, № 5. С. 52–62.

БАР'ЄРИ СПІЛКУВАННЯ В ТВОРАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛАХ НОВЕЛИ ДЖЕЙМСА ОЛДРІДЖА «ОСТАННІЙ ДЮЙМ»)

Ліпленко А.Г.,

*студентка II курсу факультету філології та журналістики
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О.М

Актуальність теми. Бар'єри спілкування - це психологічні ускладнення, які виникають в процесі спілкування та перешкоджають взаєморозумінню та ефективній взаємодії. Вони є своєрідним механізмом захисту від небажаної

інформації, їх існування призводить до почуття незадоволення, непорозуміння, виникнення міжособистісних конфліктів.

Відсутність цілеспрямованих досліджень з проблеми емоційних бар'єрів, визначення психологічної допомоги дітям, що гостро їх переживають, зумовили необхідність вивчення даного феномену, встановлення особливостей емоційних бар'єрів як у загальнопсихологічному, так і в літературному аспекті. Дослідження бар'єрів спілкування, їх природи виникнення дає змогу визначити шляхи їх усунення, краще зрозуміти, як швидше подолати емоційні проблеми та досягти успіху в комунікації.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних чинників, які впливають на виникнення бар'єрів спілкування.

Виклад основного матеріалу. Учені, які вивчали аспекти проблеми виникнення, функцій, структури емоційних психологічних бар'єрів (А.Бодальов, В.Залюбовська, А.Кан-Калік, В.Куніцина, О.Ліщинська, Б.Паригін, А.Петровський, М.Подимов, Е.Туманов, О.Цуканова), розглядають даний феномен як найвищий ступінь складності, що жорстко блокує психічні функції, процеси діяльності та спілкування, унеможливує їх подальший розвиток. Зовні психологічні бар'єри виявляються в неадекватній пасивності суб'єкта відносно певних дій, у внутрішньому плані – в посиленні негативних переживань і установок. Бар'єри спілкування, наявні в соціальній поведінці індивіда, проявляються у відсутності емпатії, гнучкості соціальних міжособистісних установок (А.Петровський, М.Ярошевський).

Наукові уявлення про сутність і функції емоційних бар'єрів носять фрагментарний характер у контексті психологічних бар'єрів, які асоціюються у дослідників з негативною емоційною реакцією на заборону, нездатністю себе контролювати, а також інтерпретувати події, захистом і відходом у негативні переживання, з байдужістю і переважно негативними емоціями, викликані підвищеним або зниженим порогом чутливості [2].

У контексті гуманістичної парадигми емоційні бар'єри розглядаються як перехідне явище, що має конструктивний потенціал. Така логіка дає змогу

розглядати емоційний бар'єр як умову розвитку особистості, сутність якого полягає у створенні нової програми її розвитку. Під емоційними бар'єрами розуміються переживання напружених психічних станів перехідного періоду в житті особистості, подолання яких є неодмінною умовою її розвитку як вироблення толерантної позиції в ситуації невизначеності.

Ситуації подолання бар'єрів спілкування можемо простежити в новелі «Останній дюйм» Джеймса Олдріджа. Це новела про батька та сина, які в експериментальних умовах знаходять шлях до серця один одного. Зазначимо, що їх стосунки напружені, вони не розуміють одне одного, батько вважає дитину чужою і незрозумілою. Саме почуття своєрідної відчуженості і вплинуло на психічний розвиток хлопчини, оскільки він ріс допитливою дитиною, але не отримував відповідей на свої питання. У зв'язку з тим, що хлопчику не вистачало уваги, він почувався замкнутим. Чоловік ставиться до сина з певною байдужістю, не розуміючи навіть небезпеки, на яку наражав його й себе. Здійснена подорож кардинально змінила життя обох: батько нарешті почав розуміти свого сина, а син почав прислухатися до батька. Їх поєднала турбота за долю ближнього, що стало важливим для них обох. Останній дюйм є символічною відстанню, якої було достатньо для того, аби подолати прірву, яка виникла.

Тож, повертаючись до категорії бар'єрів спілкування, можна зазначити, що був задіяний бар'єр негативних емоцій, який викликано гнівом, образою, роздратуванням. В умовах перехідного періоду проблеми прояву емоційних бар'єрів у дітей характеризуються певною конструктивністю, обумовленою характером становлення нової ідентичності. Емоційні бар'єри, супроводжуючи процес трансформації, стають альтернативним способом орієнтації в оточуючій дійсності. Виникнення та прогресування емоційних бар'єрів у дітей співвідноситься з проблемами прийняття власних негативних емоційних станів, обмеженою можливістю їх самоподолання.

Висновки. Проблема сутності комунікативних бар'єрів досліджена в достатній мірі, але методика вивчення є не вичерпною через їх різноманітність.

Комунікативні бар'єри можуть бути пов'язані з багатьма факторами: різницею в національних культурах людей, рівні освіти, релігійної приналежності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним може бути дослідження емоційних бар'єрів залежно від особливостей їх прояву в різні вікові періоди життя людини, у ситуаціях життєвих криз і посттравматичних станів особистості.

Література

1. Ануфрієва Н.М., Зелінська Т.М. Соціальна психологія. К.: МАУП, 2006. 200 с.
2. Кідалова М.М., Лушин П.В. Емоційний бар'єр: до визначення феномена і перспектив роботи з ним у віковому аспекті / Психологічні перспективи. Вип.11. Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2008. С. 145-155.
3. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра. /Н.Ю Волянчук та ін. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З ПРОЯВАМИ АУТИЗМУ

Лобанова Г. В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку теорії та практики психіатрії, психології та корекційної педагогіки характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного розвитку дітей з проявами аутизму, їх когнітивних можливостей, до виявлення

особливостей формування у них пізнавальних, психічних функцій, розвитку емоційно-вольової сфери, соціальних відносин, комунікативної поведінки, що має велике науково-практичне значення. Проблема дитячого аутизму є однією з найбільш актуальних у галузі дитячої психології.

Аналіз досліджень. Актуальність нашого дослідження виявляється у тому, що на сьогодні питання навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському просторі, насамперед, пов'язана з іменами видатних російських психіатрів, психологів, педагогів-дефектологів (Е. Блейлер, Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). Важливо зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т.Ілляшенко, С.Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко) [4, с.4-12; 6, с.529].

Мета нашого дослідження – розкрити психологічні особливості дітей з проявами аутизму.

Виклад основного матеріалу. Дитячий аутизм (від лат. autos – сам) є одним з клінічних варіантів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток (за термінологією В.В.Лебединського). При цьому типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій[4, с. 23]. Саме особливий асинхронний тип затримки розвитку визнається найважливішою особливістю дитячого аутизму. Це проявляється, по-перше, в тому, що одночасно мають місце ознаки і уповільнення, і акселерації в обмежених галузях (музиці, математиці тощо). По-друге, спостерігається порушення ієрархії психічного, мовленнєвого та емоційного дозрівання дитини з аутизмом. Встановлена варіантність

аутистичних синдромів (від легких до важких) при різних типах походження [5, с.11].

Сьогодні, на основі етіопатогенетичного підходу виділено (К.С.Лебединською) декілька варіантів аутизму:

- 1) дитячий аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи (органічний аутизм);
- 2) психогенний аутизм виникає переважно у дітей до 3-4 років які зростають в умовах емоційної депривації;
- 3) діти з аутизмом шизофренічної етіології;
- 4) аутизм при захворюваннях обміну речовин;
- 5) аутизм при хромосомній патології [2, с.156].

В психологічній літературі виділяють такі типові ознаки аутизму:

1. *Відсутність мовлення або недостатній розвиток мови.* В мові дитини, в основному, присутні ехолалії, дитина іноді повторює обривки елементів промови, які вона почула від інших людей або по телевізору. Дитина не розуміє складних мовних конструкцій, а розуміє лише односкладові слова-команди: «Їж», «Сядь». Дитина не може абстрактно мислити, аналізувати і узагальнювати, не розуміє займенників мій, твій, їх, свій, наш та інші, але може досить інтенсивно розвиватися «автономна мова», «мова для себе» [7, с.77].

2. *Дитина з аутизмом не переносить емоційного контакту з батьками.* Навіть у перші місяці життя дитина не тягне ручки, не притискається до матері, а, перебуваючи на руках у батьків, чинить опір фізичного контакту, напружує спину, намагається вирватися з обіймів батьків.

3. *Дитина не сприймає навколишній світ, не реагує на події навколо нього.* Батькам часом зовсім неможливо привернути увагу дитини, вона не реагує на своє ім'я і, на звуки голосів батьків, не обертається на мову, не фіксує погляд на обличчі батьків, немає контакту поглядів. З часом дитина починає активно уникати спілкування, ховається, іде. Зорова увага дітей з аутизмом вибіркова, короткочасна, дитина дивиться наче повз людей, не зауважує їх і відноситься до них як до неживих предметів. Водночас їй характерна

підвищена вразливість, її реакції на те, що оточує часто непередбачувані та незрозумілі. Така дитина може не зауважувати відсутності близьких родичів, батьків і надмірно хворобливо і збуджено реагувати навіть на незначні переміщення і перестановки предметів в кімнаті.

4. *Дитина, що страждає аутизмом, не виявляє особливий інтерес до іграшок в цілому, гра дитини з аутизмом полягає в наборі простих рухів - вона смикає шматок одягу, крутить мотузку, смочче або нюхає частини іграшок, спостерігає за колесами, які обертаються або влаштовує дитячі машинки в один рядок. Ці ознаки аутизму також проявляються після досягнення дитиною віку 1 року [3, с.11].*

5. *Дитина не проявляє інтерес до інших дітей, не грає з однолітками, не проявляє інтерес до ігор дітей. На другому році життя помітно, що дитина – аутист не має навіть найпростіших ігрових навичок. Єдина гра, яку аутист може підтримувати, це прості механічні рухи "взьми - дай". При аутизмі своєрідний характер має ігрова діяльність. Її характерною ознакою є те, що зазвичай дитина грає сама, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку. Вона може довго і одноманітно грати зі взуттям, шнурками, папером, вимикачами, дротами тощо. Сюжетно-ролеві ігри з однолітками у таких дітей не розвиваються. Спостерігаються своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутичним фантазуванням. При цьому дитина не зауважує оточуючих, не вступає з ними в мовний контакт.*

6. *У дитини з аутизмом часто присутній синдром нав'язливих, стереотипних рухів – вона розгойдується стоячи або сидячи, довгий час безцільно плескає в долоні, обертає і крутить різні предмети, а також обертається сама по колу, підстрибує, присідає, довгий час дивиться на світ, вогонь, вентилятор, обігрівач, сонячні проміні, рухає пальцями перед собою. Дитина замість гри може вибудовувати різні предмети і іграшки в акуратні рядки (машинки, пірамідки, тощо) [8, с.26].*

7. Дитина з аутизмом потребує постійного контролю, вона не розуміє і не може оцінити небезпеки навколишнього світу. Малюк не може переходити вулицю, тому що, не сприймає рухомі машини і може постраждати. Така дитина не розуміє небезпеку, що виходить від падіння з висоти, ігри з електроприладами, гострих предметів, ледве вдається їздити на триколісному велосипеді та ін. [3, с.8].

8. Дитина з аутизмом може дуже часто проявляти спалахи гніву і агресії, самоушкодження (аутоагресія - спрямована на самого себе) незважаючи на байдужість до навколишнього світу. Дитина до крові може кусати свої руки, битися головою об меблі, підлогу, бити кулаками себе по тілу, обличчю. Іноді ця агресія виникає проти інших людей, і дитина при будь-якій спробі контакту дряпає, кусає або б'є батьків. Дитина не вміє відчувати почуття жалю, на прохання чи благання батьків вона не реагує, також байдужа до сліз [3, с.21].

9. Дитина, що страждає аутизмом, не може навчитися найпростішим навичкам самообслуговування. Такій дитині часом неможливо навчитися одягатися самому, самостійно ходити в туалет, умиватися, приймати їжу і користуватися столовими приборами, а також не дається стригтися, не любить нових вражень (день народження, хлопавки, свічки, кульки) [3, с.18].

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можемо зробити висновок, що проблема дитячого аутизму є однією з найбільш актуальних у галузі дитячої психології. Навколо самого поняття «аутизм» існують численні міфи і недоречності, це поняття до цього часу викликає безліч різнопланових дискусій серед психологів. Серед основних ознак прояву аутизму у дітей виділяють наступні: недостатній розвиток мови, не сприймає навколишній світ, не реагує на події навколо нього, не виявляє особливий інтерес до іграшок в цілому, не проявляє інтерес до інших дітей, не грає з однолітками, не проявляє інтерес до ігор дітей, потребує постійного контролю, вона не розуміє і не може оцінити небезпеки навколишнього світу, може проявляти спалахи гніву і агресії, самоушкодження, не може навчитися найпростішим навичкам самообслуговування.

Зрозуміло, що навчання і виховання дітей з аутизмом має свої специфічні особливості, і займає багато часу і сил з боку як батьків, так і спеціалістів які займаються її розвитком. Потрібно постійно займатися з дитиною, у жодному разі не пускаючи на самоплив, інакше розвиток психоемоційної сфери дитини зупиниться або повернеться на початковий рівень.

Література

1. Блейхер В.М., Круг И.В. Патологическая диагностика. Киев : Здоровье, 1986. 280 с.
2. Бондар В.І. Понятійно-термінологічний словник. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
3. Дейнека А., Сергиенко И., Консул «Аутизм-Европа». Учебное пособие по аутизму. 2013. С. 7–33.
4. Лебединський В.В. Нарушения психического развития у детей. Москва, 1999. С. 4–56.
6. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 288 с.
7. Островська К.О. Терапія і навчання аутичних дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. №1. К. : Університет «Україна», 2004. С. 528–534.
8. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
9. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. Минск, 1997. 152 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНИХ ПРОЯВІВ У ПІДЛІТКІВ

Лукашук Л.С.

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження суїцидальних проявів у підлітків пояснюється зростанням кількості спроб та реальних самогубств у підлітковому віці. Статистичні данні свідчать, що найбільша кількість самогубств припадає саме на вік від 14 до 21 років. Поруч із цим, за останні роки суттєво збільшилася кількість самогубств серед дітей віком 5-14 років.

Аналіз досліджень та публікацій. Історія вивчення суїциду як наукової проблеми бере свій початок від релігійних та філософських уявлень. Термін «суїцид» вперше ввів у науковий обіг на початку XVII ст. лікар та філософ Т. Браун. З XIX століття цей феномен розглядається не тільки як релігійна та філософська, але й як морально-етична, психологічна та юридична категорії. Першою фундаментальною працею з суїцидології стала книжка Е. Дюркгейма «Самогубство», яку було видано в 1897 році.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що дослідженням суїциду займаються як вітчизняні (А.Г. Амбрумова, В.П. Бородіна, Д.С. Ісаєв, А.Є. Личко, К.В. Шерстенєв та інші), так і зарубіжні (Е. Дюркгейм, З. Фрейд та інші) науковці.

В сучасній суїцидології умовно виділяють чотири підходи до розуміння сутності та причин суїцидальної поведінки. Прихильники (В. Бехтерев, Н. Бруханський, А. Лічко, П. Розанов, І. Сікорський та інші) психопатологічного (психіатричного) підходу вважають, що самогубці – душевно хворі люди, а суїцидальні дії – прояв гострих та хронічних психічних розладів. Представники психологічного підходу (А. Адлер, К. Меннінгер, К. Юнг, В. Франкл, З. Фройд та інші) вважають, що провідним у формуванні суїцидальних тенденцій є психологічний чинник. Засновник соціологічного підходу Е. Дюркгейм провідною детермінантою самогубства вважав соціальні умови існування людини. Соціально-психологічний підхід (А. Амбрумова,

Е. Штейдман та інші) пояснює суїцидальну поведінку соціально-психологічними або індивідуальними чинниками

Мета статті полягає в узагальненні поглядів дослідників на сутність суїцидальних проявів в підлітковому віці та основні причини, що спонукають підлітків до них.

Виклад основного матеріалу статті. Дослідження суїциду як наукового феномену необхідно розпочинати з огляду поглядів науковців на сутність цього поняття. Так, Е. Дюркгейм під самогубством розуміє кожен смертний випадок, який безпосередньо чи опосередковано є результатом позитивного або негативного вчинку, який вчинено самим потерпілим, за умови, що він знав про очікуваний результат вчинку [3]. Подібне розуміння демонструє суттєві ознаки суїциду – усвідомленість та активність суїцидента.

В психології найчастіше під суїцидом розуміють усвідомлений акт відходу з життя під впливом психотравмуючих ситуацій, за якого власне життя, як найвища цінність, втрачає сенс для даного індивіда в силу особистісних психічних деформацій, соціально-економічних і морально дестабілізуючих факторів [4].

Досліджуючи суїцид, науковці намагаються визначити основні причини, що спонукають особистостей здійснювати суїцидальні вчинки. Так, Е. Дюркгейм обґрунтував тезу про домінування соціального фактору, який спроможний вплинути на здійснення особистістю суїцидальної поведінки. Запропонований психологом термін «аномалія» позначає складний комплекс деструктивних стосунків індивіда з суспільством. У першу чергу йдеться про: знеособленість державної машини, відсутність безпосередніх зв'язків між прагненнями особистості та соціуму, руйнування ідеалів, самотність, спустошеність, усвідомлення безцінного власного існування [3].

Т. Аренс відповідальність за скоєння суїцидальної поведінки приписує не тільки суспільству, але й конкретній людині. Подібну думку знаходимо у Дж. Вудса, який вказував, що якщо індивід не може пристосуватися до суспільства, то у нього залишається можливість пристосуватися до конфлікту

між собою та суспільством. Якщо ж немає і цієї можливості, то або суспільство усуває індивіда, або індивід усувається сам.

Г.І. Гордон вважає, що причини самогубств криються у внутрішніх настроях та переживаннях особистості [2, с. 32].

Враховуючи сучасні тенденції, що панують в суспільстві, дослідники виділяють наступні причини, що можуть спонукати підлітків до скоєння суїцидальних вчинків. Йдеться про: 1) переживання дитиною почуття образи, самотності, відчуженості, неможливість бути зрозумілим; 2) реальна або уявна втрата батьківської любові, нерозділене кохання, ревності; 3) переживання, що пов'язані зі смертю чи розлученням батьків; 4) почуття провини, сорому, образи, незадоволеність собою; 5) страх перед ганьбою, приниженням, глузуванням; 6) страх перед покаранням; 7) любовні невдачі, сексуальні ексцеси, вагітність; 8) почуття помсти, погроз, шантажу; 9) бажання привернути до себе увагу, викликати жаль, співчуття; 10) «ефект Вертера» - наслідування реальній або абстрактній моделі, яка здійснила суїцид.

Безсумнівно, що причин, які здатні спонукати підлітків до здійснення суїциду набагато більше, однак переважна їх більшість пов'язані із негативними емоціями, які переживають підлітки за певних психотравмуючих обставин.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що поруч із причинами суїциду, науковці опікуються і питанням про типологію суїциду. Зокрема, Е. Дюркгейм виділяв чотири типи самогубств: анемічне (в основі якого лежать розбіжності між особистістю та соціумом), фаталістичне (причиною якого стають пережиті людиною трагедії – смерть близьких, втрата працездатності, невдачі в коханні), альтруїстичне (яке здійснюється заради інших людей або в ім'я високої мети), егоїстичне (що сприймається суїцидентом як шлях виходу із несприятливої ситуації чи конфлікту) [3].

Зростання суїцидальної активності саме в підлітковому віці пояснюється віковими психологічними особливостями цього етапу онтогенетичного розвитку. В першу чергу йдеться про егоцентризм, негативізм, емоційну

нестійкість, інфантилізм. Ускладнюється ситуація ще й тим, що саме в підлітковому віці відбувається активна трансформація цінностей та пріоритетів особистості.

Крім того, саме в підлітковому віці часто спостерігаються депресивні розлади, імпульсивність та емоційна нестійкість. Імпульсивність підлітків-суїцидентів виявляється в нездатності осмислити і критично зважити своє суїцидальне рішення, передбачити наслідки вчинку, що планується, шукати конструктивні шляхи виходу з конфліктної ситуації. Емоційна нестійкість підлітка провокує залучення підлітків до різноманітних конфліктних ситуацій. Враховуючи підлітковий максималізм стає зрозумілим, чому незначний конфлікт може викликати у підлітка почуття розпачу, депресії, агресивність та інші деструктивні поведінкові реакції.

Узагальнюючи погляди науковців на феномен суїциду, можна представити суїцидальну поведінку підлітків як систему, до складу якої, крім реальних актів суїциду, входять суїцидальні замаху, спроби та прояви. До суїцидальних замахів відносять суїцидальні акти, що не завершилися летально. Суїцидальні спроби – демонстративні дії, при яких суїцидент знає, що спроби самогубства є для нього безпечними. До суїцидальних проявів належать суїцидальні думки, натяки і висловлювання, які не супроводжуються суїцидальними діями [1, с 22].

Серед підлітків найчастіше трапляються суїцид-протест та суїцид-заклик, рідше – суїцид-самопокарання та суїцид-відмова [5]. В основі суїциду-протесту лежить прагнення підлітка позбавити себе життя в якості протесту проти чогось. При цьому суїцидант сподівається на те, що той, заради кого було здійснено суїцид, буде шкодувати все життя та відчувати почуття провини. Суїцид-заклик - це самогубство, метою якого є спроба дитини покликати на допомогу чи привернути увагу навколишніх до своїх проблем. В основі акту суїциду-самопокарання лежить прагнення дитини покарати самого себе. Як правило подібні акти спостерігаються коли референтні навколишні тривало та цілеспрямовано звинувачують потенційного суб'єкта суїцидальної поведінки в

чомусь, виступаючи в ролі «суддів». За такої умови підліток відчуває себе в ролі «підсудного» і може здійснити суїцид. Найбільш деструктивним є суїцид – відмова, результатом якого є смерть особистості, причому особистість свідомо відмовляється від власного існування.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці програми соціально психологічного тренінгу, спрямованого на корекційну роботу з підлітками, які переживають депресивні стани.

Література

1. Варбан Є.О. Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №8.
2. Доній В.М. Життєві кризи особистості. Київ: Навчальна книга, 1998. 167 с.
3. Дюркгейм Е. Самоубийство: соціологічний етюд /под. ред. В.А. Базарова. Москва: МЫСЛЬ. 1994. 399 с.
4. Психология. Словарь /под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Рибалко В.В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді: методичні рекомендації. Київ: ІПППО АПН України, КФ ВМУР «Україна», ПП Щербатих О.В. 2007. 68 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лутченко Ю. Ю.,

*Студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О.М.*

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку суспільства назріла гостра необхідність невпинно долати усталені стереотипи освіти, шукати нові ідеї задля створення школи самореалізації, школи життєтворчості, полікультурного виховання.

Саме етап початкового навчання є фундаментом становлення всебічно розвиненої особистості. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра є розвиток сприймання, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомленого та чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

Для сучасного учителя постає необхідність організації цілеспрямованої роботи з розвитку сприймання в учнів початкових класів, що сприятиме покращенню результатів їх учбової діяльності та забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери школярів.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі та експериментальному дослідженні видів та властивостей сприймання дітей молодшого шкільного віку, визначенні сприятливих психолого-педагогічних умов для його розвитку та корекції.

Виклад основного матеріалу. Онтогенез сприймання досліджували Б.Ананьєв, Д.Брунер, Л.Венгер, Л.Виготський, О.Запорожець, В.Зінченко, О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, І.Сеченов. Існуючі ранні теорії сприймання відповідали положенням традиційної асоціативної психології, втім, залишаються актуальними і сьогодні. Так, В. Джеймс зазначав, що найголовнішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що ідуть від зовнішніх чуттєвих вражень [2].

Безпосередньо контактуючи з навколишнім світом, людина одержує не лише інформацію про певні властивості та якості тих чи інших об'єктів чи явищ через їх відчуття, а й відомості про самі об'єкти як цілісні утворення. Цілісне їх

відображення людиною характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання, а саме, сприймання [3].

Слід наголосити, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості, такими як мисленням, уявою, пам'яттю. Не менш важливу роль у сприйманні відіграє емоційний стан особистості, її прагнення, переживання змісту сприйнятого. Емоції постають як мотив, внутрішнє спонукання до пізнання предметів та явищ.

Розрізняють сприймання за сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінестетичні, больові та ін.), відношенням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні), складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу) [3].

Психічний і особистісний розвиток молодшого школяра зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку, навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчальна, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що у молодшому шкільному віці активно розвивається сприймання, завдяки удосконаленню спостереження воно перетворюється в дедалі більш цілеспрямований і керований процес. Проте і в молодшого школяра можна легко побачити деяку своєрідність сприймання. Вона зумовлена значною мірою помилками в пізнанні простору, хоч точність розрізнення геометричних форм, їх правильне називання в дітей після 6-7 років помітно зростають порівняно з дітьми-дошкільниками.

Як засвідчує практика, у молодшому шкільному віці істотно розвивається й спеціальний вид сприймання – слухання, оскільки вже з дошкільного віку дитина звикла орієнтуватися на вказівки, вимоги, оцінки дорослого, сприймаючи його мову.

Дедалі більшого значення набуває сприймання часу у розвитку дітей молодшого шкільного віку. Учні змушені стежити за часом, щоб не спізнитися до школи, встигнути виконати до дзвоника завдання, вчасно розпочати підготовку уроків дома. Діти навчаються орієнтуватися в часі, користуватися

годинником. Відомі їм з раннього віку назви одиниць часу (година, хвилина, доба) сповнюються змістом, набувають визначеності. [1] Отже, для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі і вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини і його удосконалення невіддільне від загального розумового розвитку дитини.

З метою вивчення рівня розвитку властивостей сприймання молодших школярів ми провели дослідження, у якому брали участь учні перших класів НВК «Кіровоградський колегіум». Нами було використано ряд діагностичних методик, які були апробовані науковцями на великих групах школярів, пройшли оцінку на валідність і дають змогу отримати інформацію про середні величини та закономірності розподілу показників, які вивчаються. Результати проведеного дослідження показали, що при порівнянні показників за усіма діагностичними методиками можна зробити висновок, що у шестирічних першокласників властивості сприймання є недостатньо розвиненими. Це може створювати труднощі в адаптації дітей до школи та в організації їх учбової діяльності.

Експертні оцінки та власні спостереження свідчать про те, що сприймання шестирічних першокласників має свою динаміку, поступово підвищується упродовж уроку, також простежується підйом сприймання навчального матеріалу учнями протягом тижня. Стан сприймання матеріалу на уроці не завжди може служити характеристикою та показником втому організму дитини.

Дослідження свідчить про необхідність організації цілеспрямованої роботи з учнями-першокласниками з розвитку їх властивостей сприймання, яке забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери дітей і сприятиме покращенню результатів їх учбової діяльності.

Висновки. Таким чином, формування повноцінної пізнавальної діяльності молодших школярів залежить від активізації і формування в учнів навчальних дій. Пошук шляхів удосконалення організації сприймання

навчального матеріалу проводиться через використання різноманітних форм і методів роботи, активізацію минулого досвіду учнів, врахування особливостей процесу сприймання молодших школярів, виділення типологічних груп учнів із певними особливостями перцептивної діяльності, здійснення цілісного підходу у засвоєнні нового матеріалу.

Узагальнюючи матеріал, можна зазначити, що успішність навчання дитини в школі у великій мірі залежить від адекватної організації етапу сприймання навчального матеріалу. Причиною стійкості багатьох помилок у сприйманні молодшими школярами є ситуативність процесу сприйняття. Тому перспективою подальших досліджень є розвиток різних видів сприймання учнів під час навчання їх у школі та розвиток їх спостережливості.

Література

1. Вікторенко І. Л. Особливості сприймання молодших школярів. Київ: Рідна школа, 2003. 127 с.
2. Джемс У. Психологія / под ред. Л. А. Петровской. Москва: Педагогіка, 1991. 368 с.
3. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: навч. посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.

ВПЛИВ НАСЛІДКІВ ПЛАСТИЧНОЇ ХІРУРГІЇ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЖІНОК

Мамчур С.І.,

*студентка II курсу факультету фізичної терапії та ерготерапії
Відкритого Міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент Шишова І.О.

Актуальність дослідження. Людство ХХІ століття стрімко розвивається в

різноманітних напрямках життєдіяльності. У зв'язку з цим стали надзвичайно помітними вимоги, норми, шаблони, параметри, які створюють соціальні стереотипи людей про ідеали краси. Одночасно з цим існують і параметри здорового тіла.

Суспільство дедалі більше вимагає від людей бути молодими і привабливими. Особливо це стосується жінок, яких частіше сприймають і оцінюють за зовнішністю. Свідомо і несвідомо жінки починають вірити, що будуть більш успішними і щасливішими, коли відповідатимуть суспільним вимогам щодо своєї зовнішності. Такі переконання сучасних жінок спонукають їх користуватись послугами пластичної хірургії без усвідомлення психоемоційних станів, які є наслідками медичної корекції зовнішності.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі основних медичних і психологічних причин застосування пластичної хірургії та їх наслідків на психоемоційний стан сучасних українських жінок.

Виклад основного матеріалу. Пластична (від грецького *plasseo* – ліплю) хірургія – це галузь медицини, яка використовуючи оперативні методи, забезпечує фізичну, функціональну і естетичну реабілітацію людей з вродженими і набутими дефектами та недоліками зовнішності [6].

Цікавим є той факт, що ще в XV столітті Леонардо-да-Вінчі описав формули краси, що актуальні і в XXI столітті. Відомий художник зазначав, що відстань від носа до підборіддя має дорівнювати відстані від брів до лінії волосся; відстань між очима - довжині ока; лінії від країв рота мають не виходити за краї райдужки; довжина кисті має дорівнювати висоті обличчя [3].

Індійський лікар Сушата Самгіта, який практикував близько 600 р. до н.е., ймовірно, був першим пластичним хірургом у світі, на що вказують історичні джерела. «Операції краси» проводили у Стародавньому Єгипті: коригували «заячу губу», ампутували носи (тоді нечемно поводитися з носами полонених – їх відрубували). Італійський лікар Гаспар Тальякоцці вважається засновником сучасної пластичної хірургії. У 1597 році він опублікував трактат про відновлення носів за допомогою фрагментів тканин з руки, який було

засуджено як злочин проти природи. У 1814 року в Лондоні Джозеф Карпю вперше в Європі виконав успішну ринопластику за «індійським» методом. З цього періоду пластична хірургія стала швидко розвиватися.

Питаннями особливостей основних причин і наслідків використання пластичної хірургії жінками займалися такі зарубіжні і вітчизняні дослідники як П. Хеден, Д. Хкейл С. Фішер, Р. Шонц, Д. Бенет, О. Реан, М. Боньер, О. Соколова, С. Валіхновський, О. Кочарян, В. Крилов, О. Богомолець, Л. Шестопалова та ін. [1, с. 12-13].

Дослідник П. Хеден стверджує, що жінки з привабливою зовнішністю можуть досягати більших успіхів у житті, краще налагоджувати соціальні стосунки, ніж непривабливі. Недоліки зовнішності, вади (реальні або надумані) можна долати різними шляхами. Допомогти в цьому людині можна не лише медичними втручаннями а й психологічними методами [2, с.21-23].

Заслужений лікар України Р. Валіхновський глибоко і всебічно аналізує особливості стану пластичної хірургії в Україні загалом та її використання українськими жінками. Навколо пластичної хірургії, стверджує Р. Валіхновський, існують сім основних міфів. Перший – людина може стати подібною на будь-яку відому особистість. Міф другий полягає в тому, що пластична хірургія дуже дорога. Насправді, вона доступна, оскільки 95% людей, які звертаються - це пацієнти середнього класу. Міф третій – пластична хірургія може виправити «все». Четверте неправильне переконання засноване на твердженні, що пластична хірургія безпечна. П'ятий міф – другий бік хитання маятника, що вона надзвичайно небезпечна. Ще один міф полягає в судженні, що людина може стати залежною від потреби пластичних операцій. І сьомий - пластичні операції – це лише для відомих, публічних людей, а «пересічним людям» вони не потрібні.

Вище наведені переконання та статистичні дані потребують певного аналізу. Щодо так званої «пластичної наркоманії», тобто звикання, то пацієнтці необхідно розуміти, що операція – це серйозне втручання у процес діяльності організму з тривалим терміном реабілітації. Чому людина прагне знову і знову

лягати під ніж? Цим психологічним процесом може керувати любов жінки до так званої пігулки, «кнопки», натиснувши яку, стаєш на 20 років молодшим, на 20 кг легшим та привабливішим. Як правило, у більшості випадків так не буває. Чи стане людина залежною після першої операції точно сказати не можна [1].

Дослідники впливу пластичної хірургії на психоемоційний стан жінки зазначають, що крім звичайних ризиків хірургії, пов'язаних з анестезією, інфекціями і лікарськими помилками, існують певні фізичні і психологічні ефекти. Зокрема, більшість косметичних операцій (підтяжка обличчя, ліпосакція, підтяжка) починають втрачати свою дію приблизно через десять років. Часто потрібні додаткові операції для підтримки косметичної процедури в зв'язку з старінням пацієнта. Крім того, на довготривалість позитивного ефекту після пластики значною мірою впливають: спосіб життя пацієнта (шкідливі звички), неправильне харчування, відсутність достатньої кількості сну і т. п.

Більшість пластичних хірургів докладають професійних зусиль, щоб приховати і мінімізувати шрами, які залишаються після пластичної хірургії. Дійсно, через кілька місяців вони стають майже непомітними за умови дотримання пацієнткою чітких вказівок хірурга.

Складовою означеної проблеми є так звані «психологічні ефекти». Пацієнтки, у яких завищені очікування від результатів пластичної хірургії, а саме: зміна особистого життя, нормалізація самооцінки, визнання суспільства, покращення стосунків з колегами по роботі і т.д., можуть переживати такі психоемоційні стани як депресії, занепокоєння, суїцидальні схильності.

Ще тридцять років тому в колах психологів була поширена думка, що люди, які вдаються до послуг естетичної хірургії, мають психічні проблеми. Сучасні дослідження встановили, що люди звертаються до пластичного хірурга з причин, що часто зовсім не пов'язані з психічними відхиленнями. Однак, в ході опитувань виявлено, що близько 12% пацієнтів страждають на серйозний психічний розлад – дісморфоманію – «патологічну переконаність у

необхідності хірургічної корекції будь-якої частини тіла з активним прагненням до виправлення уявного дефекту».

Такі пацієнти завжди будуть незадоволені результатом пластики, бо причина дискомфорту криється не у фізичному тілі. Звісно, вони потребують психологічної, а то й психіатричної допомоги.

З метою більш об'єктивного аналізу проблеми впливу пластичної хірургії на психоемоційний стан жінок, нами було проведено емпіричне дослідження на базі Кропивницького інституту розвитку людини, що ґрунтувалось на авторському опитувальнику. В дослідженні прийняли участь 20 респонденток віком від 17 до 67 років. Так, на запитання «Як ви ставитесь до пластичної хірургії загалом?», 60% опитаних жінок ставляться нейтрально, 25% - позитивно, 10% - негативно і 5% - ніколи не замислювались над цим питанням. Цінним для нашого дослідження виявився результат, який продемонстрував, що 50% жінок особисто не готові скористатись послугами пластичної хірургії, тоді як 40% дали позитивну відповідь на користь «пластики». Поміркованість і розсудливість проявили респонденти, даючи відповідь на запитання «Коли дійсно жінці варто скористатись послугами пластичної хірургії». Так, 65% опитаних жінок вважають необхідною таку процедуру, коли є помітними недоліки в пропорції тіла та косметологічні дефекти, а 10% - коли зовнішність жінки зазнала вікових змін; 25% мають власний варіант відповіді.

Поширення, різноманітність і доступність пластичної хірургії в Україні вплинули на те, що 80% опитаних нами жінок все-таки замислювались про її наслідки.

Щодо запитання, яке стосувалось негативних наслідків «пластики» на психоемоційний стан жінки, то 100% респонденток зазначали такі впливи. Основними недоліками пластичної хірургії, що мають безпосередній вплив на психоемоційний стан жінки, опитані вважають:

- ускладнення, порушення функціонування організму;
- страх щодо професійної компетенції пластичного хірурга, який може припуститись до помилок;

- погіршення здоров'я в результаті використання неякісних або сумнівних медичних матеріалів;

- залежність від пластичної хірургії, бажання постійно покращувати свою зовнішність до вимог ідеалів суспільства;

- рак і летальні наслідки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз наукової літератури, статистичних даних та власне дослідження окресленої проблеми, дають можливість констатувати, що основні причини використання пластичної хірургії українськими жінками можна розділити на фізіологічні та психологічні. Щодо наслідків впливу пластичної хірургії на психоемоційний стан жінки, то вони можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Вважаємо, що психічно здорова жінка не буде ризикувати власним здоров'ям заради нав'язливих, часто безглузких вимог суспільства.

Дане дослідження не вичерпує можливостей подальшого вивчення проблеми, оскільки пластична хірургія в Україні є доволі молодим напрямом медицини та поза нашою увагою залишились чоловіки, які також активно користуються зазначеними послугами.

Література

1. Александров А. А. Психологические характеристики женщин с косметическими дефектами кожи лица. *Вестник психотерапии*. 2012. №41(46). С. 52–66.
2. Боднар Л. А. Клініко-психопатологічні та патопсихологічні характеристики пацієнтів, які зверталися до пластичних хірургів для проведення ринопластики. *Психічне здоров'я*. 2011. № 1–2. С. 4–7.
3. Александров А. А. Психологические характеристики женщин с косметическими дефектами кожи лица. *Вестник психотерапии*. 2012. N41. С.52–66.
4. Боднар Л. А. Клініко-психопатологічні та патопсихологічні характеристики пацієнтів, які зверталися до пластичних хірургів для проведення ринопластики. *Психічне здоров'я*. 2011. № 1–2. С. 4–7.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ АГРЕСІЇ ЯК НАУКОВОГО ФЕНОМЕНУ

Матявіна Н.М.

студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, які спостерігаються в усіх сферах українського суспільства, обумовлюють необхідність дослідження агресії як наукового феномену. В першу чергу йдеться про позитивні зрушення, що відбулися в свідомості українців, зростання їх національної самосвідомості та відродження духовних цінностей українського народу. Поруч із цим спостерігаються й деякі негативні тенденції, одна з яких полягає в зростанні агресивних тенденцій дітей та молоді. Створення сприятливих умов для зниження агресивності дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості може стати ефективним способом втілення в життя концепції гуманізації українського суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій. Феномен агресії завжди привертав до себе увагу вчених. Сутність цього явища намагалися пояснити теологи, філософи, соціологи та психологи. З огляду віри агресія розглядається як поведінка, що суперечить позитивній сутності людини. У філософії, поруч із існуванням різних підходів до розуміння сутності агресії, спостерігається домінування етико-гуманістичного підходу [2, с. 114].

В психології проблемі агресії присвячені дослідження як вітчизняних (О.А. Атемасова, В.С. Журавльов, Л.Ю. Іванова, Н.Д. Левітов, В.В. Пилипенко, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк та інші), так і зарубіжних (А. Бандура, Л. Берковіц, К. Лоренц, Г. Паренс, Р. Уолтерс,) науковців. Дослідники агресії мають різні точки зору стосовно сутності агресії та її детермінант. Існування

різних наукових підходів до розуміння сутності агресії свідчить про багатогранність та складність цієї проблеми.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на агресію як науковий феномен.

Виклад основного матеріалу статті. В психології феномен агресії почали вивчати з кінця XIX ст., коли агресія ототожнювалася науковцями з інстинктами. У. Джеймс пов'язував її з «інстинктом ворожості», а У. Мак-Дауголл – з «інстинктом войовничості».

На початку XX ст. у психології з'являються два наукових підходи – психоаналіз та біхевіоризм – в основі яких були покладені різні детермінанти виникнення агресії. З огляду психоаналітичного підходу З. Фрейда агресія розглядалася вродженою властивістю, в основі якої лежить вроджений деструктивний інстинкт «танатос», який розуміється як потяг до смерті, чия енергія спрямована на руйнування і припинення життя.

З огляду концепції фрустрації Д. Долларда та Н. Міллера агресія розглядається як результат фрустрацій, які виникають під впливом несприятливого зовнішнього стимула.

В 60-х роках XX ст. А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц та інші західні науковці провели багато емпіричних досліджень, що дозволило сформуванню основні теоретичні принципи вивчення агресії як наукового феномену. Методологічною базою більшості подібних досліджень був необіхевіоризм [2, с. 114-115]. Зокрема, А. Бандура вважає, що агресію слід розглядати результатом «викривленого» процесу соціалізації. На думку вченого агресія формується як і інші соціальні навички: спочатку дитина спостерігає за агресивною поведінкою навколишніх (які виступають для дитини моделями) та сприймає наслідки такої поведінки. За умови підкріплення агресивної поведінкової тенденції, агресія починає сприйматися дитиною як ефективний інструмент для досягнення певної мети. Умовами, що здатні закріпити агресивні поведінкові тенденції виступають їх повторення та схвалення [1].

За радянських часів агресія розглядалася науковцями як атрибут девіантної поведінки. Йдеться про дослідження, які проводилися в руслі кримінальних (В. Кудрявцева, Т. Курбатов та інші), медичних (А. Личко, А. Стаценко) та психофізіологічних (Л. Колчина, Н. Левітов) досліджень.

Суто психологічні дослідження агресії як наукового феномену з'явилися наприкінці 80-х років ХХ століття. Зокрема, А. Реан, Т. Румянцева та інші науковці досліджували причини, передумови виникнення та гендерні відмінності у виявленні агресії [3]. Дослідження Н. Алікіної, О. Бовть, Л. Семенюк, І. Фурманов були присвячені дослідженню проблем дитячої, підліткової агресії та агресивності.

Узагальнюючи дослідження вітчизняних науковців можна констатувати, що агресія найчастіше ототожнюється з негативними емоціями. Як правило її результатом є нанесення шкоди навколишнім. Б.В. Юсімов під агресією розуміє реальні дії, які здатні принести шкоду навколишнім, або погрозу, що такі дії буде вчинено. О.Г. Лосієвська розглядає агресію як поведінку, що порушує психологічні, фізичні чи інші межі конкретної особистості або навколишніх людей. А.С. Лобанова ототожнює агресію із тенденцією (прагненням) особистості підкорити інших або домінувати над ними. А.А. Реан під агресією розуміє усвідомлені дії, які наносять (або планується нанести) шкоду іншій людині, групі людей або тварині.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі вітчизняні науковці розглядають агресію складною ієрархічною системою. На думку Б. Ломова в межах цієї системи слід виділити три підсистеми:

- 1) когнітивна підсистема – агресія, що пов'язана з певними процесами опрацювання інформації (ворожі думки, стереотипи, забобони тощо);
- 2) регулятивна – агресивна поведінка може спрямовуватися на досягнення певної мети, регуляцію міжособистісних відносин;
- 3) комунікативна – агресія здебільшого виникає в ситуаціях міжособистісного спілкування [2, с. 117-118].

Як засвідчує практика, агресія найчастіше реалізується в агресивній

поведінці, під якою розуміють мотивовану та деструктивну поведінку, яка спрямована на нанесення фізичної чи моральної шкоди навколишнім та викликає дискомфорт. Серед ознак агресивної поведінки слід виділити наступні: прагнення людини до домінування над іншими й використання їх у власних цілях; тенденції до руйнування; спрямування на нанесення шкоди навколишнім; схильність до насилля.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в останні роки науковців цікавить питання, що стосується вивчення особливостей налагодження корекційної роботи з дітьми, які виявляють агресивні поведінкові тенденції в повсякденному житті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал, необхідно зазначити, що агресія як науковий феномен має давню історію дослідження. В психології існує декілька підходів щодо виникнення агресії, в основу яких покладено:

- 1) вроджені особливості та задатки;
- 2) потреби, що активізуються зовнішніми стимулами;
- 3) пізнавальні та емоційні процеси;
- 4) актуальні соціальні умови, що поєднані із попереднім навчанням.

Найчастіше агресія асоціюється з чимось соціально небезпечним та небажаним. Однак сама по собі агресивність не є соціально небезпечною. Такою її роблять мотиви діяльності та особистісні цінності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці соціально психологічного тренінгу, спрямованого на зниження агресивності у дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку.

Література

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. Москва: Апрель Пресс, ЭМСКО-Пресс, 1999. 512 с.
2. Лобанова А.С., Калашникова Л.В. Соціально-психологічні аспекти роботи з підлітками, схильними до девіації: навчальний посібник. Київ: Каравела,

2012. 368 с.

3. Психология человека от рождения до смерти /под ред. А.А. Реана. Санкт-Петербург: СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ У БАГАТОДІТНІЙ СІМ'І

Махницький П. Б.,

студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. В Україні нараховується майже 335 тисяч сімей (станом на початок 2019 р.), що мають трьох і більше дітей [5]. Близько 75% українських багатодітних сімей живуть за межею бідності. Це, а також дефіцит часу для конструктивної взаємодії між членами родини, проблема комунікації, як дорослих членів сім'ї, так і дітей, недостатність знань у батьків з виховання дітей – створюють певні проблеми в сім'ях та мають вплив на психічний стан членів родини з відповідними психологічними наслідками.

Необхідною передумовою в дитячо-батьківських відносинах у сім'ях, зокрема багатодітних, є особистісна психокорекція кожного з членів родини. Тому використання ефективних та продуктивних методів психокорекції щодо запобігання деприваційним станам членів сім'ї повинно бути пріоритетним.

Аналіз досліджень та публікацій. Численні праці відомих просвітників: І. Кон, Я. Корчак, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, Е. Шефер та багатьох ін. доводять перевагу батьківської любові, тепла, турботи, родинної

атмосфери, колективістських стосунків, взаємодопомоги, відповідальності за свої вчинки, особливої поваги до батьків саме в сім'ї, де багато дітей [4, с.37]. Проблема багатодітної сім'ї приділяли увагу А. Макаренко, Т. І. Шульга, А. Г. Харчев, Т. В. Лодкіна, [2, 4].

Мета дослідження: проаналізувати психологічні особливості дитячо-батьківських відносин у багатодітній родині.

Виклад основного матеріалу. У багатодітних родинах наявні ситуації, що створюють психологічні проблеми. Одна з найбільш серйозних – неможливість виділити окремий час для спілкування з кожною дитиною віч-на-віч. У зв'язку з чим у дітей може бути сформована занижена самооцінка, оскільки вони сприймають себе як частину колективу і мало замислюються про цінності свого «Я». Крім того, у таких сім'ях дорослі іноді (або часто) втрачають почуття справедливості стосовно дітей, проявляють до них неоднакову прихильність і увагу. Скривджена дитина завжди гостро відчуває дефіцит тепла і уваги до нього, по-своєму реагуючи на це. Як правило, це призводить до такого стану як тривожність, почуття неповноцінності та невпевненості у собі, або спричиняє підвищену агресивність та неадекватну реакцію на життєві ситуації. Для дітей у багатодітній родині характерна категоричність в судженнях, прагнення до лідерства, керівництва, навіть у тих випадках, коли для цього немає підстав. У підлітковому віці це може обернутися гіперкомпенсацією і дитина почне самостверджуватися усіма способами, доводячи свою унікальність і неповторність. Тому, постає необхідність щодо аналізу тих деструктивних проявів у дитячо-батьківських відносинах у багатодітній родині, зокрема, деприваційних. Усі ці стани можуть привести до короткочасної або довготривалої сімейної депривації. До її ознак сімейної можна віднести: несприятливі умови проживання дитини в родині і педагогічна неспроможність батьків. Депривація в родині призводить до деформації емоціональної та соціальної сфер особистості. В емоційній сфері сімейна вона виявляється у вигляді дезорганізуючих реакцій, в їх агресивності, негативізмі, фрустрованості, тривожності, в соціальній сфері – в високому рівні

соціальної дезадаптації (асоціальності, ворожості, депресії).

Депривація – обмеження можливостей задовольняти якісь потреби (рухові, сенсорні, материнські, соціальні, емоційні та інші), що супроводжується комплексними емоційними переживаннями [3, с. 855]. Й. Боулбі у монографії «Материнська турбота та психічне здоров'я» підкреслював, що депривація – це ситуація, за якої суб'єкт страждає від недостатності емоційних зв'язків, що зумовлює низку порушень психічного здоров'я різних ступенів стійкості [3, с. 855]. Такі деструктивні передумови безпосередньо впливають на якість спілкування між членами родини, виховання дітей батьками та взагалі перебування у багатодітній родині, з метою виявлення «слабких» місць повинна проводитись діагностика психологічного стану і психологічна корекція стану кожного з членів великої родини. Виявлення відхилень у поведінці дітей, як наслідок недостатньої уваги на ті чи інші аспекти виховання у багатодітній родині повинні проводитись психологами, соціальними службами в навчальних закладах та закладах дошкільної освіти, так і самими батьками у процесі самоаналізу та самопізнання.

У благополучній багатодітній родині діти перебувають в рівному становищі: немає дефіциту спілкування, старші дбають про молодших, формується, як правило, позитивні моральні якості, такі як чуйність, людяність, повага до старших. Дорослий, в силу своєї компетентності і відповідальності, стає провідним в дитячо-батьківських стосунках. Саме він організовує і направляє цю взаємодію, в той час як дитина поступово освоює ці можливості, набуваючи комунікативну компетентність.

Висновки. Отже, здійснивши аналіз психологічних особливостей дитячо-батьківських відносин у багатодітній родині необхідно виокремити, що у членів багатодітної родини переважають – особистісні. Вони характеризуються як внутрішні і глибинні.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у конкретизації негативних психологічних чинників, розробці психокорекційних заходів з

метою усунення можливих деструктивних психологічних наслідків і попередження їх виникнення у багатодітній сім'ї.

Література

1. Антонов О. В. Багатодітна сім'я у сучасному суспільстві: умови життя, громадська думка, заходи соціальної політики : монографія. Москва : Наука, 2011. 266 с.
2. Пригода Т. М. Соціально-педагогічна робота з багатодітними сім'ями : Збірник наукових праць студентів № 5, 2013 Частина II. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 156 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія. Девіантна поведінка і депривація : підручник для студ. вищ. навч. закл.3-тє вид. Київ : ЦУЛ, 2009. С. 855–860.
4. Годлевська А. І., Шпалерчук Н. В. Проблеми багатодітних сімей в Україні, окремі аспекти соціально-педагогічної роботи з ними: *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. Вип. 25. Кам'янець-Подільський, 07 квітня 2015р. Кам'янець-Подільський, 2015. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/znpkr_sp_2015_25_6.pdf*
5. Урядовий портал. Кабінет Міністрів ухвалив рішення щодо допомоги дітям, які виховуються в багатодітних сім'ях. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/kabinet-ministriv-uhvaliv-rishennya-shchodo-dopomogi-dityam-yaki-vihovuyutsya-v-bagatoditnih-simyah>

ДИТЯЧА АГРЕСИВНІСТЬ: ПОНЯТТЯ ТА ФАКТОРИ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ ЇЇ ФОРМУВАННЮ

Мельник Д.О.

*студентка 1 курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження дитячої агресивності пояснюється зростанням рівня агресивності сучасних школярів, що розглядається дослідниками однією із причин погіршення психологічного здоров'я та розвитку психогенних захворювань у дітей на різних етапах онтогенетичного розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що агресія, як науковий феномен, має давню історію дослідження. В психології існують декілька теоретичних підходів до розуміння сутності агресії та агресивності як стійкої якості особистості. Йдеться про психоаналітичний, екологічний та біхевіористичний підходи.

З. Фрейд та К. Лоренц пов'язують агресивність із вродженими та некерованими потягами (в першу чергу йдеться про дієвість «танатосу»), Дж. Доллард і Л. Берковіц – із безпосередньою реакцією людини на фрустрацію, яка виникає тоді, коли людина зустрічається із труднощами на шляху до досягнення мети. А. Бандура вважає, що агресивність виступає фактором соціального навчіння.

Більш виваженими є погляди науковців, які відстоюють поліфакторну обумовленість агресивності. Вони вважають, що недоцільно розглядати агресивність як базальну особистісну характеристику. Агресію необхідно розглядати складним соціально-психологічним утворенням.

Дослідженням агресії та агресивності займалися В.В. Абраменкова, Л.І. Божович, Є.Є. Блінова, В.В. Волошина, О.А. Калягіна, О.М. Прихожан, А.А. Реан, С.Ф. Сироткін, Є.О. Смірнова, І.А. Фурманов та інші науковці.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на сутність дитячої агресивності та фактори, що сприяють її формуванню.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «агресія» в психології розуміють тенденцію (прагнення) особистості підкорити собі навколишніх або

домінувати над ними, яка виявляється в реальній поведінці та фантазіях [1, с. 117].

Узагальнюючи погляди вчених можна констатувати, що агресія розглядається науковцями в декількох аспектах: як психічний стан, властивість особистості, об'єкт потреби та поведінковий прояв.

Агресивність розглядається вченими як властивість особистості. По-перше вона виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій; по-друге, відображає відносно стабільну готовність людини здійснити агресивні дії в різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та агресивної інтерпритації як стійкої особистісної особливості світосприйняття та світорозуміння; по-третє, характеризується існуванням деструктивних тенденцій в стосунках із навколишніми.

Агресивність, на думку науковців, виступає формою поведінки, яка не тільки зберігається, але й трансформується в стійку якість особистості.

Агресивність завжди пов'язана з цілеспрямованим або неусвідомленим заподіянням фізичної чи психічної шкоди іншій людині.

Серед основних ознак агресивності є прояви впертості, забіякуватості, дратівливості, гніву, злості, обуреності, самовпевненості, завищеної самооцінки, егоцентризму. Таким дітям властиве прагнення до заперечення, образ, приниження навколишніх та відстоювання власної думки. Поруч із цим, у таких учнів спостерігається недостатній рівень успішності в навчальній діяльності, порушення в комунікаційній сфері, деформація особистісного розвитку, незадоволення потреб у самоактуалізації та саморозвитку [2; 4]. Результати емпіричних досліджень підтвердили, що агресивність призводить до стійких змін в особистісній та поведінковій сферах особистості. Крім того, у таких учнів досить часто з'являються показники соціально-психологічної дезадаптації.

Поруч із суттєвими ознаками агресивності, науковців цікавить питання про причини та фактори, що здатні сприяти формуванню агресивності на різних етапах онтогенезу. В психології традиційно виділяють дві групи причин, що

здатні сприяти формуванню дитячої агресивності: вроджені (біологічні) та соціальні (що пов'язані з особливостями сімейного, шкільного виховання та іншими соціальними факторами).

В.О. Сухомлинський наголошував, що причиною дитячої жорстокості та агресивності часто виступає несприятлива атмосфера в сім'ї [4]. Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Л.С. Славіна, І. Фурманов стверджували, що появі дитячої агресивності сприяють наступні особливості сімейних стосунків: 1) випадки, коли батьки не цікавляться життям своїх дітей та виявляють байдужість до них; 2) свідоме або несвідоме декларування жорстокості стосовно дитини та навколишніх; 3) відсутність або недостатній контроль за дитиною; 4) поблажливе ставлення до агресивних проявів у поведінці дитини; 5) гіперпротекція або гіперопіка; 6) непослідовність та розбіжність у висуванні вимог; 7) домінування покарань та заборон під час взаємодії з дитиною; 8) культ насилля та фізичних покарань у родині. Безсумнівно, що причин, що здатні сприяти формуванню у дитини агресивності набагато більше. Але всі вони сприяють накопиченню у дитини травматичного досвіду, який негативно впливає на формування особистості дитини. Деструктивний вплив сімейних стосунків призводить до того, що дитина починає демонструвати агресивні форми поведінки в якості звичної реакції або форми психологічного захисту.

Узагальнюючи погляди науковців на чинники формування дитячої агресивності, як стійкої риси особистості, можна виділити наступні:

1. Несприятливі чинники мікросередовища та негативні стосунки в мікросоціумі.
2. Агресивне світосприйняття як наслідок високої тривожності особистості та слабка стійкість до фрустраційних впливів.
3. Потенційно агресивне світосприймання та світорозуміння. Йдеться про потенційно агресивну інтерпретацію внаслідок негативного сприймання себе та навколишніх.
4. Готовність до агресивного реагування.

Перша група базових чинників пов'язана із дисбалансом, який виникає в

соціальної сфері особистості, друга – в емоційній сфері, третя – в когнітивній, четверта – в поведінковій сферах особистості дитини [3]. Саме такий дисбаланс і призводить до зниження рівня психологічного здоров'я дитини та виникнення у неї соматичних захворювань

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи матеріал, викладений у статті, необхідно вказати, що агресивність розглядається науковцями як форма поведінки та властивість особистості. На формування агресивності впливають багато факторів, які деструктивно впливають на когнітивну, емоційну, соціальну та поведінкову сфери дитини.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці корекційної програми, що спрямована на зменшення рівня агресивності підлітків.

Література

1. Лобанова А.С., Калашникова Л.В. Соціально-психологічні аспекти роботи з підлітками, схильними до девіації: навчальний посібник. Київ: Каравелла, 2012. 368 с.
2. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2002. 308 с.
3. Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні фактори дезадаптації та її корекції у підлітків: автореферат дис. ... канд. психолог. наук. Київ, 1997. 21 с.
4. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности. *Вопросы психологии*. 2002. №2. С.17-26.
6. Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям. Київ: Радянська школа, 1985. 57 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВОЛЬОВИХ ЗУСИЛЬ В ПЕРІОД НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Мельник Д.О.,

студентка I курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Мельничук І.Я.

Актуальність проблеми дослідження особливостей прояву вольових зусиль в період навчального процесу є підґрунтям для вибору найефективніших шляхів реалізації методологічних принципів побудови роботи з учнями. Одним із завдань, що постають перед вчителем є розвиток морально-вольових якостей дитини, адже успіх у навчанні не можливий за відсутності вольових зусиль здобувачів освіти.

Мета статті полягає в узагальненні психологічних досліджень індивідуальних особливостей прояву вольових зусиль під час навчання учнів молодших класів.

Аналіз досліджень і публікацій. Більшість психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн) наполягають на тому, що вольові зусилля з'являються відразу після народження та мають мимовільний характер. Потрібно звернути увагу, що Л. Божович та Л. Виготський стверджували про взаємозв'язок успішності учнів з проявами вольової сфери. Молодший шкільний вік, на думку Б. Ананьєва, є сенситивним для розвитку волі. Відбувається становлення основних етапів вольової дії, вмінні планувати їх так, щоб досягти поставленої мети, саме так відбувається процес навчання за участі волі у працях Д. Ельконіна.

Виклад основного матеріалу. З настанням молодшого шкільного віку змінюється провідний вид діяльності, а саме навчальна діяльність, яка відтепер включає виконання навчальних завдань, охоплює дії та контроль над ними та підпорядковується пізнавальним інтересам. Відповідно до цього, психологи підкреслюють необхідність врахування змін провідної діяльності у розвитку вольової сфери, адже в цей період відбувається активний розвиток вольових зусиль та якостей. Поведінка дитини може набути імпульсивності, це пояснюється тим, що відтепер існує не лише «хочу», але й «потрібно». Значною

мірою зростає стриманість дитини, що підтверджує розвиток волі, відтепер вона починає усвідомлювати власні обов'язки та відповідальність за їх виконання. Прояви волі мають ситуативний характер та довільність дій, а сама дитина стає більш вимогливою до себе. Але це не свідчить про відсутність потреби дитини в допомозі та підтримці дорослого, навпаки – стимулює дитину до вдосконалення волі [1; 2; 4].

Особистість молодшого школяра відзначається системою новоутворень: довільність, внутрішній план дій та рефлексія. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим [3]. Завдяки можливості планування дій молодший школяр здатний побудувати свої дії у певній послідовності, передбачати результат власної діяльності, від так без участі волі оволодіння навчальним матеріалом стане складним, а то і зовсім не можливим.

С. Рубінштейн виділяє такі критерії розвитку волі: «...в молодшому шкільному віці такими критеріями є оволодіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам – дисципліні. Це проявляється в умінні прийняти завдання і діяти, усвідомлюючи необхідність його виконання. У результаті школяр стає спроможним опрацювати урок, трудитися за програмою, підкоряти свою поведінку загальним правилам – дисципліні. Дисциплінована впорядкованість учбової роботи і всього шкільного життя, його чітка організація є суттєвою умовою формування волі школярів» [5].

Молодший школяр набуває уміння аналізувати, пояснювати власні дії, а отже, здатний знаходити помилки та шляхи їх виправлення. Саме цей процес лежить в основі рефлексії. Для всебічного та гармонійного розвитку всіх психологічних процесів дитині необхідно підтримувати тісні взаємозв'язки з батьками, ровесниками, вчителями. Всі ті, хто перебувають у колі спілкування молодшого школяра повинні розуміти власний вплив на формування та розвиток дитини.

Часто батьки, які не володіють достатньою кількістю знань з вікової та загальної психології губляться у підході до розвитку волі своєї дитини, тому на

допомогу їм приходять вчитель, що ставить за мету сформувати вольові зусилля в учнів задля ефективного навчально – виховного процесу. Вчитель рекомендує батькам проводити розвивальні ігри та вправи разом з своїми дітьми, що призводять до розвитку психічних процесів. Необхідно вмотивувати дитину, щоб у неї з'явилося бажання вчитися.

Розвиток волі, як і інших психічних утворень, пов'язане з соціальними почуттями, що з'являються у дитини в процесі цієї взаємодії. Волю як соціальне утворення розглядала Л. Божович, коли дитина здатна підпорядкувати свою поведінку свідомо поставленим цілям навіть всупереч безпосереднім спонуканням, коли людина долає свої особисті бажання заради малопривабливих, але соціально цінних цілей. Прийоми самовиховання волі можуть бути різноманітними, але всі вони передбачають дотримання певних вимог [2]:

1. Розпочинати слід з набуття звички долати незначні труднощі.
2. Дуже небезпечними є будь-які самовиправдання.
3. Труднощі та перешкоди слід переборювати.
4. Прийняте рішення повинно бути виконаним до кінця.
5. Окрему мету слід ділити на етапи, намічати найближчі цілі, досягнення яких створює умови для наближення кінцевої мети.
6. Дотримання режиму дня.

Займатись дитиною потрібно не лише під час освітнього процесу, але й за межами школи, слід залучати школяра до активної позашкільної творчої або фізичної діяльності, що сприятиме зміцненню вольової сфери.

Висновки та перспективи досліджень. Аналіз праць психологів, які досліджували вольову сферу молодшого школяра, дозволяє зробити висновок, що цей процес є досить складним, але водночас важливим у навчальній діяльності, яка є провідною у даному віковому періоді та потребує наявності низки чинників для розвитку. Розвиток волі в дітей початкової ланки залежить від компетентності вчителя, небайдужості батьків, правильного оточення, що сприятимуть здійсненню саморегуляції, довільності дій. Гра, розвивальні

вправи, трудова та навчальна діяльність, постановка мети й цілей, вмотивованість, підтримка дорослих – все це допомагає у формуванні вольової сфери дитини.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. 1980. Т. 2. С. 239 – 243.
2. Божович Л.И. Сознательно управлять своим поведением: Воспитание воли в младшем школьном возрасте. Семья и школа. 1981. № 3. С. 28 – 31.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.
4. Эльконин Д.П. Психологическое развитие в детском возрасте. Воронеж. 416 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. 533 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мельник Д.О.,

*студентка I курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Міненко О.О.

Постановка проблеми дослідження психологічних особливостей розвитку міжособистісної сфери молодших школярі цікавить велике коло психологів та педагогів. Від якості спілкування молодшого школяра з однолітками та дорослими залежить рівень психосоціальної сформованості та відповідність розвитку віковому періоду. В наш час, таке спілкування стає дедалі обмеженим, особливо через прискорений розвиток та вплив комп'ютерних технологій. Живе спілкування діти легко замінюють віртуальним світом, тому постає проблема міжособистісного живого спілкування учнів.

Аналіз досліджень та публікацій. Огляд наукових праць відомих психологів – дослідників дозволяє виокремити ряд особливостей міжособистісного спілкування молодших школярів. Особливої уваги даній темі в свої працях присвятили такі психологи як: Е. Еріксон, Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, С. Рубінштейн. Всі вони підпорядковувались думці про те, що зі зміною провідної діяльності, новоутворень та нової соціальної ситуації змінюється відношення до міжособистісного спілкування школяра. Саме тому в ході своїх робіт психологи звертали особливу увагу на спілкування молодшого школяра не лише в колективі з однолітками та вчителем, але й вдома з батьками та іншими дорослими, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків під час спілкування, підбору дієвих рекомендацій на основі наукових спостережень.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні психологічних досліджень про особливості міжособистісної сфери молодших школярів, виокремлення найефективніших засобів розвитку міжособистісного спілкування учнів.

Виклад основного матеріалу. Відомим є той факт, що під час переходу від дошкільника до молодшого школяра змінюється провідний вид діяльності, новоутворення, та, неодмінно змінюється соціальна ситуація розвитку, що впливає на нові потреби у міжособистісному спілкуванні дитини. Зростає поняття слова, набуває значимої ваги слова вчителя та однолітків. Дитині стають відомими до цього часу незнайомі стилі спілкування. Соціальні стосунки мають такий характер: «дитина – дорослий», «дитина – дитина», «дитина – вчитель». У молодшому шкільному віці відбувається перебудова стосунків дитини з людьми. На думку Л. Божович, це пов'язано з тим, що при вступі до школи дитина відкриває нове місце в соціальному просторі людських стосунків. «У молодшому шкільному віці відносини дитини з людьми піддаються реструктуризації, а соціальні якості створюють передумови формування культури спілкування», – стверджує дослідниця [1, с. 39].

Проблема спілкування посідає центральне місце в психологічній концепції Л.С. Виготського, хоч сам термін «спілкування» не дуже часто

трапляється в його працях. Основні положення вченого щодо спілкування та його ролі в розвитку психіки можна сформулювати так: спілкування, взаємодія в ранньому онтогенезі змінюють структуру психічних процесів. [2]. С. Рубінштейн вважав, що спілкування дитині вкрай необхідне для обміну думками та переживаннями між ровесниками, а отже, важливим є уміння будувати діалогічне мовлення [5]. Стосунки між учнями мають важливе значення для успішної роботи колективу. Емоційні міжособистісні стосунки, взаємні симпатії та антипатії, інтенсивність особистісних контактів та інші форми взаємодії по-різному впливають на ефективність роботи колективу. Так, гарні емоційно-міжособистісні стосунки між учнями сприяють успішності роботи колективу: чим дружніший клас, і краще спілкування дітей між собою, тим успішніша його діяльність [3].

Та не варто забувати, що до кола спілкування молодшого школяра входять близькі дорослі, спілкування в сім'ї. Після того, як дитина почала відвідувати школу, сім'я має по-новому контролювати дитину у зв'язку з необхідністю вчитися в школі, виконувати домашні завдання, строго організувати режим дня. Необхідна утримання від ситуативних імпульсивних бажань і обов'язкова самоорганізація створюють спочатку у дитини почуття самотності, відчуженості себе від близьких – адже він сам повинен нести відповідальність і організувати своє нове життя. Починається важкий період випробування дитини не тільки необхідністю ходити в школу, бути дисциплінованим (правильно поводитися в класі, бути уважним до ходу уроку, до розумових операцій, які треба здійснювати при виконанні завдань вчителя, та ін.), але і необхідністю організації свого дня вдома, в сім'ї. Саме в цей період важливим завданням близьких дорослих є налаштувати правильне спілкування зі своєю дитиною, вмотивувати, підтримувати, допомагати, робити все необхідне, щоб дитина не закрилась у собі [4].

Соціально-культурна активність дитини підвищує шанси завоювати авторитет серед викладачів, знайти друзів, бути «своїм» в колективі, вміти порозумітись з будь-ким, вільно обмінюватись думками та почуттями з

дорослими. На фоні міжособистісного спілкування будуються емоційне ставлення до ровесників, відбувається засвоєння правил та загальноприйнятих норм спілкування. Всі сфери життєдіяльності неможливі без участі спілкування, тому завдання вчителів та батьків – зуміти дати дитині правильні навички, знання, переконання, допомогти наладити зв'язки в колективі, підтримувати та вміти вислухати. Від рівня спілкування молодшого школяра залежить розвиток всіх психічних процесів. Варто пам'ятати, що під час кризи семи років не винятковим є поява негативізму, фрустрації, бар'єрів у спілкуванні з дорослим, афективної поведінки, манірної поведінки, тож як доросла людина слід розуміти та враховувати ці факти при побудуванні діалогу, ставитись з розумінням, знаходити оптимальні шляхи взаємозв'язку з дитиною. Також вихованню позитивних взаємин у сім'ї сприяє таке спілкування батьків та дітей, для якого характерні наступні ознаки: воно повинно будуватися на доброзичливому ставленні до своїх дітей; необхідно враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей; використовувати тільки правдиву і переконливу інформацію; з переходом від однієї вікової категорії до іншої зміст спілкування повинен розширитися; високий моральний авторитет батьків; дотримання такту, культури, етики спілкування; батьки повинні володіти методикою й технологією управління процесом спілкування [2].

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми міжособистісного спілкування молодших школярів можна зробити висновок, що при налагодженні спілкування дитини необхідна: підтримка дорослих та вихователів з гуманістичним підходом; роз'яснення та ознайомлення дитини з різними стилями спілкування, з правилами та нормами етичного спілкування; повсякденне спілкування дорослих має бути зразковим, щоб дитина могла наслідувати правильні форми спілкування; допомагати розвивати всі психологічні процеси; ставитись з розумінням до дитини. Система розвиваючих впливів повинна допомагати дитині у формуванні правильного міжособистісного спілкування.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 399 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2. 361 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.
4. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 1996. 110 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Музика І.С.,

студентка II курсу факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О.М.

Актуальність дослідження. Увага є особливою формою психічної діяльності, яка є необхідною в усіх різновидах сенсорної, інтелектуальної та рухової діяльності та від характеристики якої залежить оцінка пізнавальної готовності дитини до навчання в школі, успішність її навчальної діяльності. Багато проблем, що виникають у навчанні, особливо на початковому етапі, безпосередньо пов'язані з недоліками в розвитку уваги.

Умовою ефективності навчально-виховного процесу є уважність учнів як характерологічна властивість особистості, завдяки якій вони можуть спрямовувати й підтримувати свою увагу у процесі навчальної діяльності внутрішніми засобами.

Учень може успішно навчатися тільки за допомогою зосередженості, або концентрації уваги. Уважно слухаючи пояснення вчителя, він легше сприймає, розуміє та запам'ятовує його зміст і тим самим полегшує собі процес оволодіння інформацією. Актуальність означеної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження: проаналізувати та емпірично визначити рівень розвитку уваги молодших школярів, розробити корекційно-розвивальну програму з розвитку уваги для дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема уваги широко досліджується в психології. У працях зарубіжних вчених В. Джеймса, В. Вундта, Е. Тітченера, Т. Рібо були сформульовані фундаментальні поняття психології уваги і запропоновані важливі парадигми її експериментального дослідження. У вітчизняній психології проблему уваги вивчали в межах загальнотеоретичних підходів Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Є. Мілерян, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе [1].

Виявлено, що на відміну від пізнавальних процесів, а саме, мислення, уяви, пам'яті, увага характеризує динаміку протікання психічних процесів та є невіддільною від них. Отже, увага є формою психічної діяльності людини, що виявляється в спрямованості і зосередженості її свідомості на певних об'єктах, які мають постійне або ситуативне значення. Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи інші об'єкти, що визначається як уважність [2].

У психології розрізняють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Усі різновиди уваги тісно взаємопов'язані і за певних умов переходять один в один. Загальновідомим є той факт, що при організації навчально-виховного процесу в школі необхідно враховувати особливості всіх видів уваги.

У молодшому шкільному віці увага здійснює відбір актуальних, особисто значущих сигналів з безлічі всіх доступних сприйняттю і за рахунок обмеження поля сприйняття забезпечує зосередженість у даний момент часу на якомусь об'єкті (предметі, події, образі, міркуванні). Важливу роль у навчальному

процесі відіграє мимовільна увага. Особливо велика роль мимовільної уваги в початкових класах пояснюється тим, що у молодших школярів слабо розвинена здатність до довільного зосередження.

У сучасній психологічній науці є дослідження, присвячені вивченню взаємозв'язку між рівнем розвитку властивостей уваги та успішністю школярів. Найважливішою умовою розвитку уваги вважають усвідомлення школярем значення його власної навчальної роботи, необхідності вивчення основ наук для подальшого навчання і майбутньої діяльності. Молодшим школярам легше зосереджуватися на конкретному навчальному матеріалі, підкріпленому різними засобами унаочнення, їм важче підтримувати спрямованість уваги за несприятливих зовнішніх умов роботи, переборювати її відволікання. Отже, особливо треба дбати про усунення зовнішніх перешкод, що заважають зосередженню дітей на роботі. Аналізуючи проблеми розвитку уваги у дітей, фахівці рекомендують формувати почуття відповідальності, дисциплінованість, урізноманітнювати інтереси, розвивати вольові зусилля, а разом з ними і довільну увагу [3].

З метою аналізу психологічних особливостей та рівня розвитку уваги молодших школярів, було організовано психодіагностичне дослідження, в якому брали участь учні третього класу НВК: загальноосвітньої школи №34 – гімназії «Сучасник». Вибірку склали 15 учнів, з них 10 хлопчиків та 5 дівчаток. Для досягнення цілей дослідження нами обрано наступний діагностичний інструментарій: кільця Ландольта, таблиці Шульте, методика П'єрона - Рузера, тести «Запам'ятай і розстав крапки», «Чи спостережливі Ви?». Методики дають уявлення про рівень сформованості вибіркової уваги, переключення та розподіл уваги, швидкість і якість формування та засвоєння нового способу дій, розвитку елементарних графічних навичок.

Аналізуючи результати, ми звертали увагу не тільки на цифрові показники, але й на індивідуальну специфіку виконання завдань, особливості виходу зі складних ситуацій, словесного звіту досліджуваного. Переважна кількість учнів мають достатній рівень розвитку вищеназваних властивостей

уваги. Потрібно зазначити, що двоє учнів мають низькі показники. Дані учні також мають низький рівень успішності у навчанні і потребують корекційно-розвивальної допомоги з боку шкільного психолога. На основі аналізу показників була розроблена корекційно-розвивальна програма, орієнтована на повноцінний розвиток актуальних для віку психологічних властивостей та якостей.

Висновки. В процесі шкільного навчання роль уваги змінюється залежно від ступеня новизни і складності засвоюваного матеріалу. В організації навчання учнів молодших класів слід враховувати рівень розвитку та стійкість, розподіл, переключення їх довільної уваги. Головне досягнення в розвитку уваги молодших школярів – це формування у них вищих довільних і післядовільних її проявів, вироблення вмінь свідомо спрямовувати увагу на певні предмети, переключаючись на нові завдання. Навчаючись у школі, молодші школярі дедалі більше оволодівають та навчаються керувати психічними процесами, що є важливою умовою для подальшого розвитку та самовиховання.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Форум, 2000. – 543 с.
3. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології. Київ: Вид-во нац.пед.ун-ту ім.М.П.Драгоманова, 2000. 145 с.

ВПЛИВ КОЛЬОРІВ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЛЮДИНИ

Найденко В.В.,

студентка II курсу факультету філології та журналістики

Актуальність теми. Колір є невід'ємною складовою нашого перцептивного сприйняття, отже, є значущим фактором впливу на психологічні і фізіологічні процеси людини. Знання психологічних особливостей впливу кольорів може сприяти підвищенню настрою та емоційного стану, ефективності під час роботи або навчання, стимулювати рівень загальної активності та гарне самопочуття людини. Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні впливу кольорів на психоемоційний стан людини.

Виклад основного матеріалу. Тема впливу кольору на психоемоційний та фізичний стан людини знайшла відображення у роботах Й. В. Гете, Е. Делакруа, М. Дерібере, В. М. Алпатова, К. Ф. Юона, Б. С. Волкова, Л. Бондса, Б. О. Базима, О. М. Еткінда, М. Люшера та інших.

Автором експериментальної методики кольорового тесту відносин став радянський психолог і культуролог О. М. Еткінд. Тест став популярним в консультативній психологічній практиці з дорослими, потім набув поширення в дослідженнях психології дітей і підлітків. В основі методики Еткінда полягає гіпотеза про те, що найважливіші характеристики підсвідомих психологічних процесів знаходять відображення в кольорових асоціаціях. Численні психологічні експерименти підтвердили наявність прямого зв'язку між сприйняттям кольору і емоціями особистості. Кольоровий імпульс утворює асоціативну пару «колір – емоція», виводячи справжнє ставлення людини до оточуючих з області підсвідомого і таємного в зрозуміле психологу поле, що дає можливість досліджувати результати та, за потреби, надати своєчасну допомогу [3]. Важливим у вивченні цього питання є поняття асоціацій, з якими

пов'язані емоції, що викликають певний колір. Протягом історично-культурного розвитку в свідомості людства закріплювалися певні асоціативні зв'язки різноманітних кольорів або кольорових сполучень з явищами та подіями життя.

У більш вузькому сенсі, за кожним кольором, обраним досліджуваним для того чи іншого персонажа або події, стоїть архетипова інформація, яка і стане індикатором міжособистісних відносин тестованої особистості. Колір здатний активізувати і загасити процеси, що протікають в тілі і психіці людини.

Результати досліджень було взято в основу психодіагностичного методу кольорового тесту Люшера. На думку М.Люшера, кожен колір несе закодовану несвідому інформацію, отже, він розробив варіант інтерпретації кожного кольору. В першу чергу вчений зробив акцент на те, що структура кольору, а отже, і його значення залишається незмінними, незалежно від уподобань суб'єкта. Характеристика кольорів (за М. Люшером) включає в себе 4 основних і 4 додаткових кольори. Основні кольори: синій (символізує спокій, задоволеність); синьо-зелений (почуття впевненості, наполегливість, іноді впертість); оранжево-червоний (символізує силу волевого зусилля, агресивність, наступальні тенденції, збудження); світло-жовтий (активність, прагнення до спілкування, експансивність, веселість) [2].

Більшість авторів зазначає, що вибір кольорового насичення оточуючого середовища суттєво впливає на психоінтелектуальний стан особистості, її настрій та переживання. Стримане в кольоровій гамі середовище створює спокійний, націлений на продуктивність простір, що покращує комунікації людей. Агресивний, темний тон утворює збуджений, напружений стан, який мало пристосований до роботи. Дослідження довели, що 80% забарвлення «поглинається» нервовою системою, а 20% - зором [2]. Інтерпретація тону повинна враховувати психофізіологічний, об'єктивний вплив кольору на стан людини та психологічний аспект – суб'єктивне переживання відтінків, воно пов'язане з життєвою історією особистості, її досвідом, особистими переживаннями, з культурною та статевою ідентифікацією.

Психологія сприйняття кольору здатна змінюватися через психофізіологічний стан особистості. Наприклад, якщо людина втомилася, то сприйняття кольору зменшиться, а в разі небезпеки – навпаки збільшиться. Кольорова гамма обстановки впливає на самопочуття, емоційний фон і регулює апетит.

Висновки. Колір, беззаперечно, впливає на психоемоційний стан людини, він може викликати нову, незвідану гаму почуттів та емоцій, і, навіть, стимулювати фізіологічні реакції організму. При цьому кольори по різному впливають на людину. Ми використовуємо палітру кольорів кожного дня і цим самим стимулюємо свою практичну, творчу діяльність та задаємо настрій на весь день. Хоча перевага кольорів знаходиться лише на підсвідомому рівні вибору, при відповідній концентрації, кольори вносять додаткові фарби в формування образу людини, її характеру, темпераменту і світосприймання.

Література

1. Базыма Б.А., Густяков Н.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач. / *Вестник ХГУ*. Харьков, 1988. №320. С. 22-25.
2. Дерибере М. Цвет в деятельности человека. М.: Изд-во литературы по строительству, 1964. 166 с.
3. Цыганок И.Н. Цветовая психодиагностика: Модификация полного клинического теста Люшера: Методическое руководство. СПб: Речь, 2007. 264 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА КОНТРОЛЮ ЧАСУ ОСОБИСТОСТІ

Невмержицька І.В.,

студентка I курсу магістерського рівня вищої освіти

Актуальність теми полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку менеджменту важливе всебічне управління ресурсами, які активно задіяні в діяльності. При цьому найважливішими стали: час який є вичерпним і невідновлювальним ресурсом та фінансова грамотність населення, яка на думку більшості науковців має низький рівень розвитку, а отже обмежує рівень і якість накопичень та інвестицій, що впливає у свою чергу на потенціал економічного зростання держави.

Метою статті є визначення актуальних проблем щодо впровадження фінансової грамотності, а також висвітлення сутності та змісту тайм-менеджменту.

Огляд наукових праць. Проблему розвитку фінансової грамотності досліджували такі зарубіжні вчені як: А. Лусарді, Т. Люсей, О. Мітчелл [3].

Питання підвищення фінансової грамотності розвитку тайм-менеджменту розглянуто в роботах таких вітчизняних учених як: Т. Кізима, А. Незнамова, Б. Приходько, Н. Славянська, Р. Сорокіна, Т. Смовженко [4].

У цілому, питання розвитку фінансової грамотності та здатності контролювати час розглядалося у контексті роботи з учнями різних типів навчальних закладів (шкіл, ліцеїв), а також студентів педагогічних коледжів. Зокрема, Л. Межейнікова [5] досліджувала вплив розв'язування математичних задач фінансового змісту на активізацію фінансової грамотності учнів. Л. Гончар, С. Гарна, А. Мартиненко [6] вивчали стан фінансової грамотності населення України, а також запропонували способи для підвищення її рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління часом – це сукупність методик оптимальної організації для виконання поточних завдань,

задач та календарних подій.

Спочатку проблема управління часом пов'язувалася лише з бізнесом або трудовою діяльністю, але з часом термін почав застосовуватися стосовно особистої діяльності. Система управління часом складає поєднання процесів, технік и методів. Звичайне управління часом є необхідним у розвитку будь-якого проекту, оскільки визначає час завершення роботи і масштаб діяльності. Хочемо окремо наголосити, що час це унікальний ресурс, який не можна накопичити і важливо навчитись раціонально планувати, ефективно і усвідомлено витрачати.

Фахівці виділяють два види тайм-менеджменту: особистий і корпоративний. На думку Стівена Кові, тайм-менеджмент у вузькому сенсі – це організація особистого часу кожної людини що сприяє самоконтролю і самоактуалізації [5]. У широкому розумінні тайм-менеджмент є механізмом управління часу. При цьому основна увага приділяється організації роботи в цілому, а використання робочого часу кожним працівником самостійно – це наслідок правильної побудови корпоративної системи.

Поняття розподілу свого особистого часу та фінансова грамотність особистості тісно пов'язані між собою. За результатами наукових досліджень було визначено портрет споживача фінансових послуг, який має лише базові знання і навички, але не знає що робити, якщо виникають проблеми з фінансовою установою, не цікавиться фінансовими новинами, а також у питаннях фінансів довіряє родичам чи знайомим [1].

Г. Кучерова вважає, що фінансова грамотність передбачає певне вміння застосовувати фінансові знання та використовувати здобуті фінансові навички для отримання максимальної користі від управління власними коштами [4].

О. Ковтун зазначає, що фінансова грамотність – це здатність громадян ефективно управляти особистими фінансами, здійснювати короткострокове або довгострокове фінансове планування, вести облік витрат та доходів домогосподарства [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тайм-менеджмент та фінансова грамотність у теперішній час є актуальною темою, оскільки передбачають володіння економічними та фінансовими поняттями, що дозволяє людині самостійно аналізувати й оцінювати економічне життя особистості та держави. Фінансово грамотна людина в змозі визначити модель власної фінансової поведінки та фінансової безпеки. Людина, яка вміє правильно і ефективно розподіляти свій час – є найбільш ефективним працівником, керівником і учнем.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у розробці та апробації комплексу методик для діагностики, формування та розвитку фінансової грамотності та контролю часу особистості.

Література

1. Бонд Р. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. Проект USAID «Розвиток фінансового сектору». К. 2010 42с.
2. Майсюра О. Про ефективність використання особистого часу (до питання тайм-менеджменту). Актуальні проблеми економіки. К. 2010. С. 196 – 200.
3. <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/2449/2348>
4. <https://bosshunt.ru/tajm-menedzhment-luchshie-metody-upravleniya-vremenem/>
5. <http://www.disslib.org/aktyvizatsia-piznavalnoyi-dialnosti-uchniv-osnovnoyi-shkoly-v-protsesi-rozv-jazuvannja.html>
7. <http://www.inneco.org/index.php/innecoua/article/view/28>

ЕРІКСОНОВСЬКИЙ ГІПНОЗ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Нестеренко С. Ю.,

студент I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми дослідження. В наш час існує більше п'ятисот різних видів психотерапії, які може застосовувати психолог у своїй роботі, щодо наданні психологічної допомоги особистості. Поціновувачі різних методів, способів та інструментів психотерапії досить часто конкурують один з одним. Так, наприклад, можемо зустріти досить критичні висловлювання «адептів» нейролінгвістичного програмування (НЛП) проти тих терапевтів, які використовують психоаналіз, тому що лікують вони довго і така психологічна допомога достатньо недешева для клієнта. В той же час представники НЛП вважають, що для того, щоб допомогти, зовсім не обов'язково знати причину патологічного стану клієнта; треба лише знати структуру патологічного процесу. За допомогою заміни окремих блоків, на їхню думку, можна позбавити клієнта від того чи іншого розладу. У практиків НЛП навіть існує так звана «методика лікування наосліп».

У свою чергу спеціалісти, які почали освоювати психоаналіз та психоаналітичну терапію, почали критично висловлюватися щодо тих спеціалістів, які використовували у своїй роботі гіпносугестивну терапію, іронічно називаючи їх «сугестологами». Але емпіричним шляхом багато терапевтів доводять, що гіпнотерапія, методологія якої постійно розвивається, ефективна та і її курс займає менше часу в порівнянні з деякими іншими методами та інструментами психотерапії.

Гіпносугестія широко застосовується для допомоги при невротичних, соматоформних, пов'язаних із стресом, сексуальних та психосоматичних розладів, неврозоподібних патологій, алкоголізму, нікотинізму і ін. патологій; у педагогічному процесі (гіпнопедія); для підвищення творчих, виробничих та спортивних результатів; для моделювання станів і ситуацій, які можуть мати місце в реальному житті; у кримінальній практиці і т. д. [2, с. 10].

Звичайно, більшість психологів у своїй практиці поєднують гіпнотерапію з нейролінгвістичним програмуванням, когнітивно-поведінковою терапією, а іноді і з когнітивно-біхевіоральною психотерапією. Можливі поєднання з тілесно-орієнтованими практиками, що стають дедалі більш популярними в наш час. Таким чином, слід зазначити, що психолог у своїй роботі має користуватися різними інструментами психотерапії, цим самим збагачуючи та підсилюючи ефективність психологічної допомоги.

Метою дослідження став теоретичний аналіз базових видів гіпнозу, виділення їх спільних та відмінних рис та формування авторської думки щодо ефективності використання саме еріксоновського гіпнозу.

Виклад основного матеріалу. В психологічній літературі під гіпнозом розуміють особливий стан, що характеризується звуженням свідомості. Гіпноз – це комплекс методик, спрямованих впливати на психіку людини, під час дії яких свідомість гальмується, а думки зосереджуються на змісті навіювання. Основна мета використання гіпнозу в психології – корекція обмежуючих реакцій людини у гіпнотичному сні. Інтенсивність коливань електричних імпульсів на поверхні кори головного мозку зменшується, залишається ділянка збудження, через яку і відбувається зв'язок гіпнотерапевта з клієнтом. Через цю ділянку, в обхід свідомості, безпосередньо у підсвідомість, проходить потрібне для людини навіювання, здійснене гіпнологом [3, с. 23].

Здатність людини до сугестії та гіпнозу викликав інтерес і ставав предметом вивчення багатьох вчених. Так, наприклад, у XVIII ст. Антон Франц Месмер досліджував гіпноз та називав його тваринним магнетизмом. Аббат Фаріа зробив цікаве відкриття, що мало велике значення для вивчення гіпнозу. Він ввів поняття «зачаровування». Також, слід згадати видатну постать Жана Мартена Шарко у відкритті природи і можливостей гіпнозу. Завдяки його вчені він довів, що гіпноз є ефективним методом у лікуванні істерії. Неоціненний вклад у вивчення природи гіпнозу зробили такі вчені, як В. Бехтерев та К. Платонов. Гіпноз виступав активним інструментом в роботі таких вчених як: Зігмунда Фрейда, Дейва Елмана, Іпполіта Бернгейма та інших. Але окремо слід

виділити ім'я Мілтона Еріксона, який вперше описав новий вид гіпнозу та розкрив його значення у роботі психолога-практика.

В сучасній психологічній науці виділяють такі види гіпнозу: директивний або класичний; медичний; еріксонівський; естрадний або цирковий; циганський, або вуличний; самогіпноз; регресивний гіпноз[4, с. 32].

Зупинимося більш детально на кожному із видів гіпнозу. Так, класичний (директивний) гіпноз – базується на зміні стану свідомості (ні сон, ні активність, швидше дуже глибокий транс) в якому гіпнотерапевт виконує домінуючу роль і дає прямі (директивні) установки та навіювання, а клієнт повністю від нього залежить.

Еріксонівський гіпноз – отримав таку назву завдяки його засновнику Мілтону Еріксону. Сам М. Еріксон був доктором медицини, психологом і психіатром, першим президентом Американського Суспільства клінічного гіпнозу. Його підхід до змінених станів свідомості був покладений в основу цілого напрямку, що відомо, як еріксонівський гіпноз і психотерапія, що дає швидкий та надійний результат. Відмінність такого виду гіпнозу від класичного полягає в тому, що гіпнотерапевт не має домінуючої ролі над клієнтом, не дає прямих наказів-установок, а сам сеанс виглядає швидше як дружня бесіда. І для клієнта часто залишається непомітним те, що йому навіюють. Методи введення в гіпноз Еріксона: метод трюїзмів, метод інтелектуального заплутування а також методи в яких ведеться нейтральна дружня бесіда в ході якої з контексту впливають установки які клієнт сприймає природно.

Регресивний гіпноз – це метод за допомогою якого людина, занурена в глибокий гіпнотичний транс, здатна зазирнути в далеке минуле і розповісти про нього. За допомогою регресивної терапії сьогодні виліковують від багатьох застарілих психічних і навіть фізичних травм з минулого.

Самогіпноз – це гіпноз, який відбувається без участі іншої людини (гіпнотерапевта). Самогіпноз – результат особистої практики, мета якої увійти в стан аутогенного занурення. Самогіпноз дозволяє програмувати власний мозок, або інакше кажучи, саморегулювати початково мимовільні вегетативні і

соматичні функції нашого організму. Візуалізуючи, тобто візуально розмірковуючи в особливому стані свідомості, людина отримує можливість керувати перебігом фізіологічних процесів, впливати на психічні і соматичні функції свого організму [3, с.17].

В своїй роботі ми висвітлюємо особливості еріксонівського гіпнозу, так як вважаємо одним із ефективних інструментів у роботі сучасного психолога.

В психотерапії еріксонівський гіпноз вважають не директивним. У процесі такого гіпнозу людина концентрується на своїх внутрішніх переживаннях і на певний час перестає сприймати навколишню реальність, непомітно для себе входить в транс. Зовні це виглядає так, ніби людина «знаходиться не тут»: погляд звернений усередину себе», дихання сповільнене, тіло розслаблене.

Мілтон Еріксон вважав транс природним станом людини, необхідним для обробки внутрішнього досвіду. Еріксон розробив безліч тонких і елегантних методів, що дозволяють здійснювати в трансі терапевтичну роботу, однак гіпнотичний транс в еріксоновському стилі корисний не тільки власне терапевтичними навіюваннями. Терапевтичним є і сам гіпнотичний транс – сам факт перебування в трансі вже виявляється корисним для вирішення безліч проблем. Еріксонівський гіпноз побудований на тому, щоб опинитися для клієнта (або просто людини поруч) непомітним.

Такий вид психотерапії дозволяє працювати з клієнтом і проводити навіювання, коли той перебуває в бадьорому стані. При цьому клієнт не здогадується, що в даний конкретний момент він піддається впливу або навіюванню. На сьогоднішній день еріксонівська гіпнотерапія є однією з найбільш ефективних і економічних терапевтичних практик. Володіння техніками еріксонівського гіпнозу дає можливість успішно працювати з широким спектром психологічних, соматичних і психосоматичних проблем [5, с. 45].

На думку М. Гінзбурга, в еріксонівському гіпнозі за запит відповідає клієнт, за процедуру – психотерапевт, а за результат – несвідоме. Це дає

можливість обходити можливий опір: коли людина не бачить, не помічає, не розуміє, що відбувається сугестія, що він не може чинити опір. Це – одна із головних відмінностей еріксонівського (недирективного) і класичного (директивного) гіпнозу.

У самого М. Еріксона не було жорсткого протоколу у роботі з клієнтами, він просто приділяв пильну увагу людині, якій потрібна була допомога у вирішенні проблеми, щоб найкращим чином задовольнити її потреби. М. Еріксон володів гостротою проникливості і загальною гнучкістю розуму, був майстром «несподіваних рішень» – універсального гіпнотичного принципу, тим самим викликає трансний стан і відкривав нові горизонти. Еріксон завжди знав, що запропонувати клієнту в критичний момент і як отримати з цього користь.

Еріксонівський гіпноз має чітку структуру та складається з послідовних кроків: приєднання, ведення пацієнта, наведення трансу на пацієнта, навіювання, виведення з трансу.

Слід зазначити, що ті, хто практикує еріксонівський гіпноз, досить часто користуються ним для самонавіювання. В процесі освоєння такого виду гіпнозу для ефективних навіювань іншого, потрібно було навчитися розслаблюватися самому. Навчившись навички швидкого розслаблення, люди користуються ним вже в звичайному житті, використовуючи еріксонівський гіпноз як гідну заміну аутотренінгу, для швидкого відпочинку, зняття психосоматики та інших завдань.

Висновки. У статті виявлені, уточнені й систематизовані основні види гіпнозу, які використовуються в психотерапії. Розкрито зміст еріксонівського гіпнозу. Доведене його ефективність у практичній діяльності психолога. Основною перевагою такого виду психотерапії є те, що він є дуже екологічним до особистості клієнта, під час сеансу клієнту завжди надається вибір. Клієнт повністю концентрується на власному досвіді та власних бажаннях.

Література

1. Беккио Ж. Новый гипноз: практ. руководство [пер. с франц. М. Гинзбурга].

- М. : Класс, 1997. 160 с.
2. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика. М. : КСП, 1995. 320 с.
 3. Гордеев М. Н. Техники гипноза. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. 245 с.
 4. Мелихов И. Н. Скрытый гипноз: практ. пособие. Волгоград : Перемена. 2002. 376 с.
 5. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор : 3-е изд., испр. и доп. М. : Медгиз. 1962. 532 с.
 6. Япко М. Д. Введение в гипноз: практ. руководство. М. : Центр психологической культуры. 2002. 191 с.
 7. http://psychologis.com.ua/eriksonovskiy_gipnoz.htm
 8. <http://psychologis.com.ua/index.htm>

САМОТНІСТЬ ТА УСАМІТНЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Огіренко І.А.

*студентка I курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.*

Постановка проблеми. В психології доведено, що особливої значущості проблема самотності та усамітнення набуває саме в підлітковому віці. Основними факторами, що сприяють прагненню підлітків до самотності та усамітнення виступають зміна соціальної ситуації розвитку, підліткова криза, емоційна нестабільність, підлітковий скептицизм, прагнення до самоствердження та інші обставини.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що сутність самотності та усамітнення цікавить не тільки психологів, але й філософів та теологів. Філософ і теолог П. Тілліх писав, що поняття самотність виражає біль

через буття на самоті, а усамітнення – велич буття на самоті.

У загальнотеоретичному плані проблемою самотності та усамітнення займалися як західні (Е. Берн, М. Мід, Д. Рісмен, Г. Саллівен та інші), так і вітчизняні (С.Л. Вербицька, Г.С. Костюк, Ю.П. Кошелева, М.М. Литвак, С.Д. Максименко та інші) науковці. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджували Л.А. Варава, Н.Д. Володарська, О.В. Данчева, В.І. Сіляєва, Ю.М. Швалб. І.С. Кон одним із перших ґрунтовно дослідив особливості самотності та усамітнення в підлітковому та юнацькому віці, причини, які сприяють виникненню цих станів та їх вплив на формування особистості дитини.

Мета статті полягає у узагальненні поглядів науковців на сутність станів самотності та усамітнення в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. В психології під самотністю розуміють соціально-психологічне явище, емоційний стан, пов'язаний із відсутністю близьких позитивних емоційних зв'язків, або зі страхом їх втратити в результаті вимушеної соціальної ситуації.

Під усамітненням розглядають обмежений в часі акт добровільного фізичного відсторонення особистості від навколишніх, що може супроводжуватися переживанням не тільки почуття самотності, але інших почуттів.

Узагальнюючи погляди науковців можна констатувати, що саме в підлітковому віці, коли відбуваються суттєві зміни в пізнавальній, емоційно-вольовій, поведінковій та особистісній сферах, проблеми самотності та усамітнення стають особливо актуальними.

Як відомо підлітковий вік є кризовим. На цьому етапі онтогенезу відбувається зміна провідного виду діяльності, підлітки зустрічаються з багатьма труднощами, спостерігається значне зниження успішності їх навчальної діяльності. Відбуваються суттєві зміни в становленні соціальних зв'язків з навколишніми. Саме на цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості змінюється відношення до власної особистості. Підлітки

претендують не тільки на повагу до себе з боку навколишніх, вони прагнуть до рівноправних стосунків із дорослими [3, с.10-11].

На думку И.С. Кона саме в підлітковому віці спостерігається яскрава орієнтація на групу одноліток. Уявлення підлітка про себе завжди співвідносяться з груповим образом «ми». Подібна тенденція спричиняє до виникнення внутрішнього конфлікту між прагненням бути такими як референтні навколишні та позбавитися впливу дитячих ідентифікацій. В підлітковому віці спостерігається активний розвиток рефлексії та усвідомлення власної особливості та несхожості [2, с. 58-59]. Саме усвідомлення своєї особливості приводить підлітка до відкриття самотності чи боязні цього стану.

Як правило самотність ототожнюється з важким психічним станом, що супроводжується поганим настроєм та тяжкими емоційними переживаннями. У самотній людей мало соціальних контактів, вони почуваються психологічно ізольованими від навколишніх і за рахунок цього починають відчувати депресію та пригніченість. В підлітковому віці самотність виникає як наслідок неприйняття референтною групою підлітка або нерозуміння його з боку референтних дорослих. Відчуваючи самотність, підліток починає зосереджуватися на собі, своїх переживаннях та проблемах. Вони починають уникати соціальних контактів, дратуються в присутності інших, схильні до критики інших, не довіряють їм, приховують свої думки та проблеми.

Якщо самотність негативно впливає на формування підлітка, то прагнення до усамітнення свідчить про розвиток самосвідомості підлітка. Саме потреба в психологічній інтимності виступає способом саморозкриття та проникнення у власний та внутрішній світ іншої людини.

Одним із способів реалізації потреби в психологічній інтимності виступає прагнення до усамітнення, яке покликане виводити особистість поза порядок речей, споглядати світ та сприяє зануренню в роздуми філософської спрямованості.

На думку науковців усамітнення здатне виконувати регулятивну функцію як в сфері міжособистісних стосунків, так і в процесі самоудосконалення

особистості. Дійсно, добровільне усамітнення, включаючись до механізму зворотнього зв'язку, допомагає індивіду регулювати оптимальний рівень міжособистісних контактів, без утоми та дратівливості за умови їх перебільшення [4, с.564]. Поруч із цим усамітнення може стати одним із ефективних способів самовдосконалення особистості підлітка, оскільки дає можливість зануритися в особистісну рефлексію. Усамітнення змушує підлітка зайнятися самоаналізом, виявити власні позитивні та негативні якості. У результаті такої внутрішньої роботи у підлітка виникає прагнення до самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал можна констатувати, що в підлітковому віці спостерігаються дві тенденції – до самотності та усамітнення. Якщо перша негативно впливає на формування особистості підлітка, то друга є свідченням активного розвитку самосвідомості підлітка.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в експериментальному дослідженні причин появи почуття самотності та стану усамітнення в підлітковому віці.

Література

1. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1980. 192 с.
3. Мир детства: Юность /под ред. А.Г. Хрипковой. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1991. 256 с.
4. Філософський енциклопедичний словник /редкол.: В.І. Шинкарук (гол. редколег.) та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрикос, 2002. 742 с.

КОНФЛІКТ У ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

Павленко М.І.

*студентка I курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.*

Постановка проблеми. Конфлікти є невід’ємною частиною життя кожної особистості та групи людей. Для того, щоб зменшити деструктивний вплив конфліктів необхідно знати конструктивні шляхи виходу із них.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що дослідження конфлікту проводиться в межах більш широкої проблеми – проблеми спілкування. Феномен конфлікту вивчали В.В. Дружинін, Г.І. Кримська, А.А. Литовка, В.В. Панчук, М.І. Станкін, В.П. Шейнов та інші. Психологічні параметри міжособистісних конфліктів досліджували Н.В. Грішина, В.Т. Кудрявцев, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.М. Обозов, Б.Д. Паригін та інші вчені. Багато досліджень присвячено вивченню типології конфліктів, психологічних детермінант конфліктної поведінки та способів вирішення конфліктів. Зокрема, дослідження М.Й. Боришевського, Є.П. Верещака, Н.В. Грішиної, Є.В. Єгорова, В.М. Кушнірук, Г.В. Ложкіна, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, В.А. Сосніна пов’язані з аналізом онтогенезу конфліктів, з визначенням характеристик учасників конфліктної взаємодії, особливостей її перебігу та можливими наслідками. В психолого-педагогічних дослідженнях В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьєва, А.В. Мудрика, М.М. Рибаквої основна увага приділяється вивченню шкільних конфліктів.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні поглядів науковців на феномен конфліктів у шкільному колективі.

Виклад основного матеріалу. Конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок чи поглядів учасників взаємодії. В основі конфлікту завжди лежить проблемна ситуація, що містить в собі або

протилежні позиції (інтереси) сторін, або протилежні цілі чи засоби їх досягнення. Для того, щоб конфлікт розвивався необхідно, щоб був інцидент, тобто ситуація, коли одна сторона починає діяти на шкоду інтересам іншої [1, с. 47].

Педагоги та психологи розглядають підлітковий вік як складний етап переходу від дитинства до дорослості. Саме на цьому етапі онтогенезу зростає кількість міжособистісних конфліктів у різних системах «батьки - підлітки», «вчителі – підлітки», «підлітки – підлітки».

Не заперечуючи того факту, що конфлікт деструктивно впливає на особистість підлітка, серед науковців існує позиція про закономірність та необхідність виникнення конфліктів серед підлітків. Подібну позицію відстоюють М.Ю. Григор'євська, Т.М. Давиденко, Л.Д. Рагозіна, В.А. Соснін та інші вчені, які стверджують існування позитивних функцій міжособистісних конфліктів під час освітнього процесу. На думку вчених міжособистісний конфлікт в підлітковому віці стимулює розвиток особистості. Долаючи конфліктну ситуацію підліток піднімається на вищий щабель свого розвитку. До позитивних наслідків міжособистісних конфліктів у шкільних колективах зазвичай відносять успішність спільної діяльності, стійкість міжособистісних зв'язків, адекватність взаєморозуміння та пізнання, задоволеність спілкуванням і результатами спільної діяльності. Негативними наслідками міжособистісних конфліктів виступають невиконання завдань, зниження продуктивності спільної діяльності, деформація і навіть розрив міжособистісних стосунків між членами учнівського колективу [4].

А.І. Алексєєва, розглядаючи сутність міжособистісного конфлікту, вказує на існування протидії, зіткнення цілей, інтересів людей, а також суперництво його учасників. К.А. Абульханова-Славська вказує, що з інструментальної точки зору конфлікт виступає одним із засобів самоствердження або подолання тенденцій, що усвідомлюються особистістю як деструктивні. Крім того сутність конфлікту можна пояснити і як процес та шлях пошуку засобів стабілізації стосунків із навколишніми.

Причинами виникнення міжособистісних конфліктів у шкільному колективі підлітків можуть виступати їх прагнення до дружби та високого соціального статусу серед одноліток. Підлітки прагнуть до визнання своєї самостійності та рівності з дорослими. Часто буває так, що колектив чи вчителі починають тиснути на особистість підлітка, в результаті чого і виникає міжособистісний конфлікт. Спілкуючись з однолітками, підлітки не лише одержують підтримку й можливість самовираження, але й намагаються отримати визнання своєї соціальної значущості. Останнє слугує однією з вагомих причин появи міжособистісних конфліктів [2, с. 117].

За умови довготривалого та гострого конфлікту в шкільному колективі підліток починає відчувати дискомфорт, тривогу та негативні почуття і емоції. Крім того з'являється вразливість, ускладнюється процес саморегуляції та взаємодії з навколишніми.

На думку науковців конфлікти в шкільному колективі можуть виявлятися по-різному. Йдеться про активну чи пасивну, відкриту чи приховану форми [4]. Не розходяться думки дослідників і з приводу того, що умовою конструктивного розв'язання конфлікту в шкільному колективі є допомога з боку вчителів та практичних психологів, які повинні познайомити підлітків з конструктивними шляхами вирішення конфліктів. Поза сумнівом, найбільш продуктивним способом вирішення конфлікту в шкільному колективі є співпраця та пошук взаємовигідних рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що суттєвою ознакою підліткового віку виступає підвищений рівень їх конфліктності. Міжособистісні конфлікти в шкільному колективі впливають на становлення особистості підлітка як негативно, так і позитивно. Задача референтних дорослих полягає в тому, щоб навчити підлітків конструктивно вирішувати конфлікти в шкільних колективах.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці соціально психологічного тренінгу, спрямованого на ознайомлення підлітків із конструктивними шляхами вирішення конфліктів, які виникають в шкільних

колективах на цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості.

Література

1. Довідник з практичної психології (на допомогу студентам-випускникам під час підготовки до державних екзаменів): навчально-методичний посібник /за ред. Г.О. Горської. Кіровоград: 2010. 228 с.
2. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. Київ: Наукова думка, 1981. 143 с.
3. Коновалова Ж. В. Особенности конфликтного взаимодействия подростков в образовательном процессе. URL.: [dochttps://studfiles.net/preview/2626317/](https://studfiles.net/preview/2626317/)
4. Психология подростка / под ред. А.А. Реана. Москва: Олма-Пресс, 2003. 32 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Паршутіна Ю. О.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Г.О.Горська

Актуальність дослідження. У сучасному техногенному суспільстві художня творчість, мистецтво залишається чи не єдиним джерелом духовно-естетичного розвитку людини. Твори мистецтва здатні впливати на особистість, формуючи її ідеали, цінності, світобачення через систему образів, які вони породжують у психіці. Через художні образи, створені митцями, здійснюється культурно-історичний зв'язок між поколіннями, передається ментальна інформація, завдяки якій існує «гуманітарна аура» людства.

Актуальність вивчення психології художнього образу визначається значимістю втілення у ньому певних ідей, думок автора, можливістю впливу на

споживача, а також з огляду на застосування засобів мистецтва у практиці психологічної допомоги.

Дослідження особливостей художнього образу здійснюється у контексті естетичного аналізу результатів творчої діяльності, мистецтва. Це дозволило визначити сутність художнього образу як специфічного відображення реальної дійсності (П.В.Палієвський, Б.М.Рунін, О.О.Мальцева), розкрити його змістові характеристики, ознаки (Ю.Б.Борев, М.Л.Лейзеров, В.А.Малахов, О.І.Ніколаєв), з'ясувати структурні складові (А.Л.Андрєєв, Ю.Д.Воробей, М.Ф.Овсянніков). У той же час, психологічний вимір художнього образу залишається недостатньо розробленим.

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному аналізі поняття художнього образу як психологічного феномену.

За тлумачним словником, поняття образу визначається як вигляд кого-або чого-небудь, відтворений у свідомості, пам'яті або створений уявою; як специфічна для літератури і мистецтва конкретно-чуттєва форма відображення дійсності. В науці певна ідея виражається через поняття, а в мистецтві – через образи [1].

Образ – це суб'єктивний феномен, що виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності та становить цілісне інтегральне відображення дійсності. У психічному образі водночас представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), це чуттєва форма психічного явища, яка містить в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку, це суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій.

Оскільки образ виступає опосередкованим відображенням дійсності, варто звернути увагу на виявленні того, у чому полягає сутність самого відображення. Термін «відображення» становить змістовий результат, наявність психічного образу, який відповідає сутності об'єкта і виступає у формі наукового поняття чи художньої інтуїції. За твердженнями С.Л.Рубінштейна,

образ обов'язково має дві наступні ознаки:

1) подібність образу та об'єкта за структурою і сутністю;

2) значення – наявність в образі такої цінності, що відповідає потребам суб'єкта [5].

З позиції психології творчості у якості предмета вивчення виступає процес художнього творення, результатом якого є різні форми відображення дійсності, що знаходять своє вираження у відношенні «людини-творця» художнього образу, яка вкладає у його зміст свій задум, та «людини, яка сприймає», яка наділяє зміст уже створеного художнього образу певними алегоріями та асоціаціями.

Термін «художній образ» був уведений Г.В.Ф.Гегелем, у розумінні котрого він визначається як єдність емоційно-чуттєвого та раціонального [2]. Важливо зазначити, що емоційність виступає першоосновою художнього образу. У творенні суттєві значення мають осмисленість та здатність до емоційної переробки вражень буття.

Сутність художнього образу полягає у його приналежності до творчого процесу, починаючи від образно-сислового задуму і завершуючи втіленням його в чуттєвих, опредметнених знакових структурах, а також репродукуванням під час сприйняття мистецтва.

Художній образ визначається К. Горановим як специфічна форма відображення, що виражається в процесі художньої творчості митця і яка характеризується безпосередністю чуттєво-емоційного впливу на суб'єкт сприймання твору [3]. Художній образ виступає у якості своєрідної ланки між реальним світом та його репрезентацією, що виконує єдину функцію. Репрезентація, у свою чергу, відбувається відповідно до законів естетичних перетворень у сприйнятті й переживанні духовних цінностей.

З точки зору аналітичної психології К.Г.Юнга, художній образ є символічним відображенням сфери колективного несвідомого [7]. У той час як психоаналітична думка З.Фрейда полягає у тому, що образ виступає дзеркалом особистого несвідомого та певним симптоматичним проявом [6]. Тож, та

інформація, що є прихованою у художньому образі, забезпечує можливість виявлення актуальних для суб'єкта аспектів його внутрішнього буття. Художній образ становить основу змісту твору (живописного, музичного, літературного тощо), забезпечує його цілісність і втілення авторської ідеї.

Необхідно зазначити, що художній образ поєднує у собі нерозривну єдність суб'єктивного, індивідуального та об'єктивного. Дійсність виступає матеріалом, досліджуючи який особистість вивчає як зовнішній світ, так і себе саму, а також, завдяки творчості, втілює свої ідеальні уявлення про реальне.

К.Горанов виокремлює такі властивості художнього образу:

- картинність і конкретність – образ є одночасно художнім узагальненням і конкретним зображенням в одиничному малюнку багатьох однотипних явищ, предметів, людей;

- емоційність – виражаючи переживання та настрої автора, художній образ діє на почуття людини, хвилює її і викликає певне ставлення до предмета зображення, спонукає до власної оцінки;

- стислість та місткість – невеликою кількістю елементів художній образ виражає значний за обсягом зміст, містить у собі багатогранність людських характерів, соціальних подій та процесів, а також – світ предметів;

- змістовність – відтворює явища дійсності, містить різноманітні відомості про життя природи та соціуму, про минуле та сучасне, про внутрішній світ та діяльність людини [3].

В.А.Роменець серед особливостей художнього образу називає:

- єдність емоційного та рефлексивного; можливість породжувати почуття і думки, переживання щодо свого внутрішнього «Я»;

- рухливість, динамізм, здатність до перетворення;

- багатозначність – виявляється у тому, що один і той же образ може називатися, інтерпретуватися по-різному;

- незавершуваність – відкритість до перетворення, подальшої трансформації;

- метафоричність, символічність;

- оригінальність (індивідуальне забарвлення), неповторність [4].

Художній образ виступає своєрідним меседжем (з англ. Message – повідомлення), посланням, зверненням, у зв'язку з чим він повинен бути зрозумілим іншими. Для його вираження автором мають бути відібрані певні релевантні засоби, доступні адресату; в іншому випадку образ залишиться не сприйнятним, не зрозумілим.

Кожний образ для суб'єкта, який сприймає твір – певна загадка, секретний код, який потрібно розшифрувати. У цьому і виявляється одне з основних протиріч природи художнього образу: з одного боку повинна бути повна ясність, яка чітко репрезентує вкладений у нього смисл, з іншого – свобода змісту образу, яка дозволяє вільну суб'єктивну інтерпретацію сприйнятого. У цій свободі закладена притягальна сила мистецтва, яка дозволяє кожному на власний розсуд приписувати свої ідеї, припущення, позиції твору, тому «що саме хотів сказати художник». Сприйняття художнього образу опосередковується індивідуальними особливостями особистості, її емоційним станом, установками, ціннісними орієнтаціями, внаслідок чого аперцептивний образ стає носієм проєктивного значення, доступного для подальшого аналізу.

І ментальні, і художні образи, як фактор художньої експресії, мають суттєве значення щодо зміни психологічного стану особистості. Завдяки створенню чи спогляданню художнього образу, ставлення до певної ситуації або події власного досвіду може змінитися, що призводить до зміни емоційного стану та поведінки. Опредметнені у тому чи іншому матеріалі художні образи, на відміну від ментальних, передбачають більшу активність особистості, переробку різних варіантів бажаних змін, використання різноманітних художніх технік.

Висновок. Таким чином, художній образ як об'єкт психологічного аналізу має загальні ознаки продукту психічного відображення, але ускладнений рядом характеристик, пов'язаних з його включеністю у творчість, людини. Художній образ пов'язує його творця з реальною дійсністю, дозволяє висловити власне ставлення до неї. У той же час завдяки йому здійснюється

зв'язок автора з тим, хто сприймає твір, дозволяє вплинути на іншого, змінити його.

Література

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] – URL: <http://sum.in.ua/>
2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по эстетике. В 2-х т. М.: Наука, 2007. 622 с.
3. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь. М.: Искусство, 1970. 520 с.
4. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. К.: «Либідь», 2004. 288 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488с.
6. Фрейд З. Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2007. 242 с.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 343 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДЕПРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ЕПІДЕМІЇ

Романча А.В.,

*студентка першого курсу магістерського рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології*

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Мельничук І.Я.

Постановка проблеми: сьогодні суспільство опинилося перед однією з найбільших загроз для економічного та психофізіологічного благополуччя

людини. Епідемія коронавірусу є недостатньо вивченим явищем як для пересічного громадянина, так і для фахівців у сфері медицини. Відсутність перевіреної інформації, надмірна кількість даних із неперевірених джерел, загроза економічної нестабільності та підвищений ризик захворіти спричиняють збільшення у людей деструктивних психічних станів.

Через тривалу ізоляцію окрім паніки у людей виникає стійке відчуття самотності та депривації, що можуть стати передумовою розвитку депресивних станів. Найбільш незахищеними у даному аспекті є діти, які не мають досвіду та стратегій щодо подолання стресових ситуацій, тому їхня емоційно-вольова та особистісна сфера зазнають значних негативних впливів.

Питання щодо виникнення депресії та стресу в умовах ізоляції активно вивчаються пенітенціарною психологією. Однак, проблема психологічного впливу на емоційно-вольову та особистісну сферу людини в умовах медико-санітарного карантину вивчена недостатньо.

В останні три десятиліття предметом аналізу психологів стали особливості переживань людей, що перебувають в замкнутих просторових умовах, – умовах ізоляції (Дж. Гібсон, М. Черноушек, Ю. Панюкова, Х. Штейнбах, В. Єленський, В. Панов та ін.). Психологами встановлено, що просторове оточення грає визначну роль в житті людини [5, С. 298-299]. Ряд вчених (А. Хранітель, Б. Беттельхейм) розглядають даний феномен через специфіку визначених фаз прийняття людиною ситуації горя [6, С. 407-413].

Основною метою даної статі є здійснення аналізу наукових джерел щодо проблем розвитку депресивних станів підлітків в умовах карантину під час коронавірусної епідемії.

Виклад основного матеріалу. Карантин (італ. Quarantena < quaranta giorni – сорок днів) – комплекс обмежувальних медико-санітарних і адміністративних заходів, спрямованих на попередження поширення інфекційних хвороб. В Україні карантинізація епідемічного вогнища і проведення повного комплексу передбачає обмеження або повне припинення пересування населення, його ізоляцію [1, с. 828].

Основною та найбільш загальною проблемою для сучасного індивіда є потреба в довгостроковій ізоляції. Людина соціальна, тому будь-яка ізоляція є умовою для виникнення переживань стресу та депресивних розладів. Учені (Л. Гримак, Н. Хрящева) при вивченні депресії як наслідку довгострової ізоляції, розрізняють психологічні особливості виникнення сенсорної та соціальної депривації. Сенсорна депривація пов'язана зі зменшенням зменшенням різноманітності припливу подразників, що надходять із зовнішнього середовища. Соціальна депривація обумовлена відсутністю можливості спілкування з іншими людьми [4, с. 403].

З урахуванням тимчасового чинника Н. Хрящова виділяє два види ізоляції: перший, коли період ізоляції заздалегідь визначений, і другий, коли людина або група людей знаходяться в ізоляції на невизначений проміжок часу. Як правило, важче переноситься ізоляція, при якій людина не знає дату її завершення [3, с. 320].

Накопичений стрес, необхідність дотримуватися карантину, малорухливий спосіб життя – все це передумови виникнення негативних емоцій та відповідних деструктивних станів. Сучасні психологи та психотерапевти дотримуються думки, що у психології існує п'ять стадій прийняття стресової події, які цілком можна застосувати й до прийняття пандемії корона вірусу, які особливо гостро проявляються у підлітків [4]:

1. Заперечення, яке фактично рятує психіку від гострого удару на початку. Найчастіше ця стадія спричиняє активізацію захисних механізмів та повне або часткове блокування інформації. Сюди відносяться твердження на зразок: «це десь далеко, у китайців», «до нас не дійде».
2. Злість – почуття несправедливості спричиняє появу негативних емоцій, деструктивних думок, обвинувачення інших. Підліток протестує та сперечається із дорослими, йому важко зрозуміти серйозність епідемії та усвідомити, що карантин має не каральний, а захисний характер.
3. Торг – це формування умов, дотримання яких може допомогти протидіяти негативним впливам. Сюди відносяться судження на зразок: «Якщо я не

буду виходити з дому, то не захворію». На цій стадії відбувається ознайомлення з рекомендаціями МОЗ, симптомами, покупка антисептиків.

4. Депресія – стадія під час якої приходить повне усвідомлення того, що відбувається насправді. Вона визначається як психічний розлад, що характеризується патологічно зниженим настроєм (гіпотимією), з негативною песимістичною оцінкою самого себе, власного майбутнього та свого положення у світі [2, с. 1548]. На цій стадії підліток проявляє надмірну дратівливість, незадоволеність собою та втрату інтересу до оточуючого світу. Поступово починають з'являтися фізіологічні прояви депресії: дитина погано спить, швидко втомлюється, відчуває значні зміни апетиту.

Через необхідність переходу до дистанційного навчання виникають пасивність та труднощі при засвоєнні учбових матеріалів, проявляються проблеми із пізнавальними процесами та мотиваційною сферою особистості.

5. Прийняття – інтенсивність емоцій поступово знижується, з'являється можливість подивитися на світ навколо й спробувати жити по-новому. У підлітка відбувається перехід до адекватного світосприйняття з оптимістичним поглядом на проблему.

Однак, слід зазначити, що через психофізіологічні особливості даного вікового періоду, значна кількість підлітків нездатні самотійно подолати стадію депресії та прийняти ситуацію. До таких особливостей належать:

- 1) несформованість критичного мислення. Через відсутність стратегій відбору та засвоєння інформації, дитина сприймає запропоновані ЗМІ статті як правдиві та істинні. Тому надмірна кількість емоційних негативно забарвлених звісток може призводити до погіршення настрою і відповідних деструктивних розладів.
- 2) потреба у взаємодії з однолітками – через вимушений карантин підліток опиняється ізольованим від друзів, виникає почуття самотності, яке викликає появу протестів та конфліктів з дорослими.
- 3) емансипація від батьків – підліток намагається уникати порад і настанов

батьків через своє прагнення до самостійності та суверенітету. Тому, бажання старших вберегти дитину від негативного впливу середовища приймається негативно і трактується як зазіхання на незалежність.

- 4) зміна ставлення до навчання. Провідний вид діяльності підлітків – це інтимно-спілкування, тому особистість проявляє знижений інтерес до навчальних матеріалів і оцінок. Опинившись в умовах дистанційного навчання та під контролем батьків, індивід відчуває значний тиск та свою залежність від ситуації.
- 5) негативізм, який проявляється у всіх аспектах життя та взаємодії учня. Дитина сприймає оточуючий світ у негативних фарбах, проявляє впертість та зневажливе ставлення до дорослих. Тому, карантин сприймається учнем як покарання.

Всі ці аспекти уповільнюють процес адаптації підлітка до карантину та заважають йому адекватно сприймати соціальні зміни у середовищі.

Висновки і перспективи дослідження. Виникнення та швидке розповсюдження епідемії коронавірусу спричиняє значний негативний вплив на всі сфери життя людини. Страждає політика, економіка, освіта, фізичне та психічне здоров'я особистості. Сучасній людині для подолання деструктивно впливу ізоляції доводиться пройти через п'ять основних стадій прийняття стресових ситуацій: заперечення, злість, торг, депресію та прийняття.

Особливо важко даний період сприймається дітьми, адже їхня сфера свідомості недостатньо підготовлена для захисту від несприятливих чинників глобального характеру. Кризовість підліткового віку спричиняє появу додаткових тенденцій, які призупиняють процес адаптації та переходу від депресії до стадії прийняття. До таких особливостей можна віднести: негативізм, емансипація від батьків, несформованість критичного мислення та ін. Саме тому, своєчасна діагностика та комплексна корекційно-розвивальна робота є особливо актуальними в даний період. У цьому ми вбачаємо перспективу подальших наукових пошуків.

Література

1. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. М. 1991. 1456 с.
2. Гирич Я.П. Об особенностях синдрома психогенной депрессии у детей. *Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова*. 1970. №10. С.1548 – 1551.
3. Гримак Л.П. Одиночество. Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. СПб, 2001. С. 402–403.
4. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. Москва. 2001. 67 с.
5. Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. М. 2002. 490 с.
6. Хрящова Н.Ю. Психические состояния при изоляции. Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб, 2000. С. 407–413.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сагун О. О.,

*студентка IV курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Радул І. Г.*

Постановка проблеми. Гендерні відмінності традиційно закріплені у вигляді безлічі соціальних інститутів на кшталт армії, сім'ї тощо, проте вони є соціальним конструктом й покликані скоріше регулювати й гармонізувати ієрархічні суспільні структури, впорядковуючи взаємодоповнюючі рольові позиції чоловіків та жінок. У будь-якому випадку, доки у науковій царині

точаться жваві дискусії, проблема копінг-поведінки студентської молоді і її ймовірної залежності від гендерних особливостей, набуває дедалі гострішої актуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття «coping» у перекладі з англійської мови означає опанувати, долати (від англ. to cope). Процеси, що спрямовані на подолання стресових станів називають копінг. У більшості випадків «психологічне подолання» тлумачать, як індивідуальний спосіб взаємодії з важкою ситуацією (зовнішньою або внутрішньою), що визначає її суб'єктивну значимість для людини з одного боку, і її власними психологічними можливостями – з іншого. Втім поняття «копінг-поведінка» може позначати досить широкий спектр активності людини – від психологічних захистів до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій.

Вивчення копінгу бере свій початок від робіт Л. Мерфі, що досліджував способи подолання дітьми вікових криз. Автор когнітивної теорії стресу Р. Лазарус вважав, що між чоловіками і жінками відсутні усталені розбіжності у виборі копінг-стратегій.

Втім у багатьох наукових працях з даної проблем зазначається, що на вибір копінг-стратегії в складній життєвій ситуації впливають статево-рольові стереотипи, а саме жінки (і фемінні чоловіки) схильні до емоційної реакції на проблему, а чоловіки (і маскулинні жінки) вибирають «інструментальні» методи шляхом зміни зовнішньої ситуації. Також виділяють схильність чоловіків до проблемно орієнтованого копінгу.

Таким чином, на сьогодні немає єдиної точки зору, щодо наявності гендерних особливостей подолання складних життєвих ситуацій. Це означає, що у науковій літературі залишається ще недостатньо з'ясованим, як проявляються гендерні відмінності копінгу в певних стресових ситуаціях, в тому числі в ситуаціях загрози самоактуалізації.

Метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми гендерних особливостей копінг-поведінки студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи відмінності у

виборі способів подолання стресу між юнаками та дівчатами, необхідно враховувати і біологічні, і соціокультурні чинники. З точки зору теорії еволюції жінкам більш властиво пристосовуватися до важкої ситуації, оскільки фемінність характеризується високою пластичністю (адаптивність).

Чоловіки ж виходять із ситуації, прагнучи знайти нове рішення, труднощі лише стимулюють їх пошук. Їм більшою мірою мірою властиві такі якості, як спритність, кмітливність, винахідливість, що забезпечують останнім виживання у важких умовах. Слідуючи за природними особливостями жіночої та чоловічої сутності, більшість культур в свою чергу приписує і заохочує такі особливості поведінки дівчинки (майбутньої жінки), як пасивність, концентрація на почуттях, прояв емоцій і прагнення розділити їх з іншими; і особливості поведінки хлопчика (майбутнього чоловіка) – прагнення бути активним, неемоційним, не проявляти слабкість.

А. Баканова в своїй роботі «Екзистенційний контекст подолання кризових ситуацій» зазначає, що загалом подолання стресу у юнаків і дівчат має загальні закономірності, можливо, обумовлені культурно і соціально, які проявляються у використанні копінг-стратегій когнітивної сфери, що говорить про тенденції раціонально усвідомлювати ситуацію, що склалася [1].

Цікаво, що дівчата більше, ніж хлопці використовують такі стратегії, як «релігійність», «емоційне розвантаження» і «покірність/безнадійність». А юнаки частіше використовують такі стратегії поведінки як «самопостереження», «надання сенсу» і «придушення емоцій». Чоловіки і жінки відчувають найбільші труднощі у використанні ефективних копінг-стратегій емоційної сфери, так як стратегії типу «придушення емоцій», «самозвинувачення» або «безнадійність» найбільш деструктивно впливають на психологічне здоров'я особистості.

Дівчата більш емоційно реагують на кризові ситуації та суб'єктивно вище оцінюють силу своїх переживань, частіше вдаються до зовнішньої допомоги для їх розв'язання і довше сприймають ситуації, як остаточно ще невирішені. Юнаки, навпаки, під час кризи намагаються контролювати свої емоції,

покладатися у вирішенні проблеми на власні ресурси і більш рішуче долати труднощі, які виникли та не відкладають їх на майбутнє.

За результатами аналізу психологічної літератури можна стверджувати про те, що для хлопців та дівчат вирішення екзистенціальних проблем є потужним внутрішнім ресурсом для подолання кризових ситуацій, що допомагає вибирати ефективні копінг-стратегії і успішно долати життєві труднощі. Причому, успішно впоратися з кризовими ситуаціями чоловікам допомагають такі копінг-стратегії, як «співпраця зі значущими людьми», «звернення по допомогу» й «альтруїзм», а жінкам – «збереження самостереження», «надання подіям сенсу» й «оптимізм».

Такж, А. Баканова зазначає, що специфічною особливістю дівчат є глибоке емоційне проживання кризової ситуації і вміння побачити в ній сенс. Останні, стикаючись з кризою, заглиблюються в її переживання і осмислення, в результаті чого стають здатними звертатися до екзистенційних аспектів важких життєвих обставин, наділяти їх особливим змістом. Специфічною особливістю юнаків є прагнення знижувати емоційну значущість кризової ситуації за рахунок відходу від її глибокого усвідомлення. Юнаки губляться, стикаючись з кризою, виявляються занадто захопленими негативними переживаннями, що зрештою змушує їх втікати від усвідомлення своїх переживань [1].

Дослідження Е. Шепелевої продемонстрували, що у дівчат сильніше виражена стратегія «емоційне реагування», а у юнаків – «бездіяльність». Іншими словами, при виникненні труднощів в стресових ситуаціях дівчата частіше відчують негативні емоції, тобто роздратування або злість, в той час як юнаки переважно не вдаються до активних дій. Результати дослідження гендерних відмінностей свідчать про те, що у юнаків активне подолання труднощів пов'язано з лідерськими якостями, а у дівчат – з вираженою у них чуйністю й емпатією. Від юнаків, як правило, очікують більш активної поведінки, прямих спроб вирішити проблему, в тому числі і в спілкуванні з однолітками, в той час як в дівчатах традиційно цінується скромність і вміння завоювати прихильність за допомогою «обхідних шляхів» [2].

Вітчизняні дослідники зазначають відмінності в копінг-стратегіях, які використовуються чоловіками і жінками в важких (стресових) ситуаціях. Відповідне реагування чоловіків і жінок на викликаний складними обставинами стрес найвиразніше проявляються в способах, до яких вони вдаються, щоб впоратися зі своїми негативними переживаннями, або в копінг-стратегіях.

I. Сейфі-Кренке з'ясувала, що юнаки та дівчата по-різному оцінюють одні і ті ж стресові ситуації [4]. Так, дівчата оцінюють ці ситуації як більше загрозливі, ніж юнаки того ж віку. Вони описують одну й ту ж проблему як більш складну. І навіть після того, як ситуація розв'язалася, продовжують думати про неї.

Висновок. Таким чином, можемо стверджувати, що незалежно від типу проблеми дівчата частіше говорять про неї зі експресивним забарвленням, і зазвичай намагаються вирішити конфлікт з тією людиною, з якою він пов'язаний. Юнаки ж, такої активності не демонструють, в ситуацію поглиблюються не так сильно, намагаються впоратися зі стресом самотійно, легше забувають про проблему.

Література

1. Баканова А.А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте. Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития. Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19-20 ноября 2002 г. СПб., 2002. С. 82-84.
2. Шепелева С.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг–стратегиях у современных российских подростков. *Вестник МГУ, серия 14. Психология.* № 3. 2006. С. 78-85.
3. Aldwin C. The role of values in stress and coping processes: A study in person situation interactions. Unpublished doctoral dissertation University of California. San Francisco, 1982. 232 p.
4. Seiffge-Krenke I. Stress, Coping and Relationships in Adolescence. Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publishers. 1993. p. 169–196.

6. Taylor Shelley E. Health Psychology. McGraw-Hills, Inc. 1995. 672 p.

УСВІДОМЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ В ТВОРЧОСТІ В.ФРАНКЛА: СПРОБА ПСИХОЛОГО-ФІЛОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Сай М. В.,

*Студентка II курсу факультету філології та журналістики
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Близнюкова О.М.

Актуальність теми. Одним з найважливіших аспектів особистості є усвідомлення індивідуальних життєвих цінностей на основі вже існуючих у суспільстві. Проте, для їхнього визначення, необхідно керуватися досвідом та моральними орієнтирами, які набуваються в результаті успішного подолання вікових та життєвих криз. Не кожна людина в змозі правильно визначити життєві цілі, мету, копінг-стратегію, вийти зі стабільними показниками психоемоційного стану після кризи.

Виснаження після пережитої кризи, невміння впоратися з нею може стати фатальним для особистості, привезти до самогубства. Але тривалий глибокий внутрішній конфлікт може, навпаки, змінити ставлення людини до оточуючого світу й послужити рушійним механізмом для становлення її життєвих орієнтирів.

Мета дослідження: проаналізувати усвідомлення життєвих цінностей людиною в творчості Віктора Франкла, виокремити психолого-філологічний аспект праці «Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі».

Виклад основного матеріалу. Проблемою життєвих цінностей та їх формуванням займалися Б. Дейтс, В. Баскаков, Е. Кюблер-Росс, Р. Моуді, Ф.

Василюк, А. Гнездилов, С. Шефов, Р. Ахмеров, А. Осипов, С. Мадді, Т. Ларін, А. Бандура, Л. Мерфі, Є. Куфтяк, П. Горностаї, Т. Титаренко, Н. Родіна, В. Лазоренко, Л. Лепіхова та ін.

Провідним для цілісного розвитку особистості та формування цінностей є подолання стресу, фрустрації, кризи[3]. Найбільшим випробуванням для людини є криза такого типу, коли шанс та надія на повернення до минулого, спокійного життя, нівелюється, втрачається. Впоратися зі складною ситуацією можна тільки завдяки інтенсивному пошуку нових життєвих цілей. На даному етапі на допомогу пацієнтові з такою проблемою приходять екзистенційна теорія Віктора Франкла. В основу даної концепції входить пошук життєвих цінностей та потреба в особистій свободі. З біографії вченого встановлено, що дані положення були сформовані на основі власного досвіду та пережитої кризи. Книга «Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог в концтаборі» є своєрідним програмним документом екзистенційної психології. Знаходячись в нацистському концтаборі, Франкл виділяє основні критерії, які не дають особистості права вчинити самогубство: любов до рідних (дружини в його випадку), спроба творчої реалізації (допис власного твору), можливість застосування свої навичок та знань для допомоги іншим (робота лікаря, догляд за хворими), постійна боротьба з існуючими проблемами (надія на втечу з концтабору), спілкування з однодумцями, які перебувають у такій же кризі (друзі в концтаборі).

Погляди, які В.Франкл пропонує у своїй праці, є позачасовою формулою виживання людини, нагадуванням про відповідальність кожного з нас за те, щоб цінувати життя та людей. Доказом цього є життєвий шлях Франкла після концтабору, а саме, розвиток як психолога, написання й видання нових праць, створення нової концепції логотерапії та ін. Логотерапія (з грецької logos – слово, вчення; therapēia- лікування) є методом психотерапії, який досліджує проблему смислу існування людини. [1, с. 74]. Важливо, що ніхто не може запропонувати смисл життя чи нав'язати його, людина повинна його знайти сама [1, с. 75]. Отже, власну теорію логотерапії В.Франкл перевіряв на собі [3].

Цікавим є філологічний аспект нашого дослідження. Насамперед, показана чіткість та поетапність змісту книги, як виклад головних психологічних і життєвих моментів. Кожний розділ має окрему назву і відповідає тим відчуттям, які пережила людина в концтаборі. Риторичне запитання “Кинутись на дріт?” завуальовано передає стан самогубства, не називаючи його. Вражає лаконічність розділів, автор не напружує читача багатотомністю.

Окремого місця в книзі заслуговує п'єса, яка може вільно функціонувати, як окремий твір. Вона служить висновком про все, сказане в книзі раніше, та створює ефект емоційності, спрямований на читача. П'єса несе й філософський зміст, оскільки до дійових осіб відносять Спінозу, Канта, Сократа) [2]. Філософське бачення мотивує читача думати й аналізувати події життя та його цінності й далі. Ключовим елементом є присутність мами, образ якої перебуває ніби на небі серед філософів. Таким чином, він розмежовує земне і небесне, показує більш гріховний і чистий, духовний світ, невинний та незаплямований. Мама та філософи значно вище табірних наглядачів капо [2]; присутність хвилювання та турботи мами за своїх синів надає яскраве емоційне забарвлення п'єсі. Болісні свідчення в поєднанні з присутністю значущих образів є самоцвітом драматичної оповіді, зосередженої на найглибших проблемах людства.

Найбільш важливим є прагнення особистості впоратися зі складним життєвим періодом, вирішити внутрішній конфлікт за допомогою пошуку життєвих цінностей. Якщо дана задача буде успішно розв'язана, то людина зможе знайти нові шляхи для майбутнього розвитку.

Висновок. Усвідомлення життєвих цінностей є важливим критерієм для розвитку, реалізації та становлення особистості. Конфлікт, криза, фрустрація можуть стати потужним поштовхом для пошуку нових цілей. Екзистенційна теорія В. Франкла є допомогою у вирішенні проблеми пошуку людиною остаточного сенсу, який, безсумнівно перевершує інтелектуальні здатності людини, робить її життя змістовним та є «вищим сенсом» у філософському

розумінні.

Література

1. Мельничук І. Я. Історія психології: навчальний посібник. Кіровоград: Видавництво Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2014. 168 с.
2. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: Харківська книжкова фабрика «Глобус», 2018. 160 с.
3. URL: <https://samorozvytok.info/content/viktor-frankl-toy-shcho-znayshov-istinu>
(дата звернення: 10.04.2020.)

ВПЛИВ ГАДЖЕТІВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ДИТЯЧОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Святокум А.О.,

студентка 1-го курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Міненко О.О.

Постановка проблеми. В останні роки відбувається широке розповсюдження та не виправдано раннє знайомство дітей з електронними гаджетами (планшетними пристроями, ігровими приставками, мобільними телефонами). Батьки вважають їх цивілізованими засобами для заспокоєння, відволікання та розвитку дітей. Ця позиція батьків підкріплюється ще й тим, що електронні пристрої займають увагу дітей, дозволяючи батькам вивільнити час та сили для роботи та особистого життя. Заміщення та підміна людського способу комунікації в сім'ї електронним сурогатом являють істотну небезпеку, так як порушують психічний, соціальний, культурний та духовний розвиток дітей [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Зважаючи на те, що проблема впливу сучасних гаджетів на психічний розвиток дітей є досить новою для сучасної психологічної науки, на даний час не має широкого спектру теоретичних та емпіричних досліджень даного питання. Але певні дослідження вже мають місце. Зокрема, дана проблема висвітлюється в працях Л. Венгер, Т. Зінкевич-Євстігнєєвої, П. Зінченко, С. Новосьолової, Ю.Носенко і А.Сухих ті ін.

Метою статті є виявлення впливу гаджетів на дітей раннього та дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу . Ранній дитячий вік охоплює період від 1 до 3 років дитини і є одним із ключових у її житті. Це період її підвищеної чутливості до мови оточуючих. Тому цей період називають сензитивним, сприйнятливим до розвитку мови дитини. Формування мови в цьому віці – основа психічного розвитку. Якщо з якихось причин (хвороба, недостатнє спілкування) мовні можливості не використовуються в достатній мірі, то подальший психічний розвиток починає затримуватись [2].

Період дошкільного дитинства – це час знайомства з соціальною середою поза рамками сім'ї, вбудовування в систему соціальних відносин шляхом поступового пізнання та прийняття правил, які диктуються суспільством. На фоні зростаючого інтересу до світу людських відносин, бажання активно брати участь в житті «дорослих», не будучи дорослим, у дітей народжується важливе новоутворення дошкільного віку – рольова гра, в процесі якої вони беруть на себе роль дорослих, відтворюють відносини та діяльність дорослих. На думку Д.Б. Ельконіна, гра – це особлива форма освоєння діяльності шляхом її відтворення, моделювання. В грі дитина спочатку емоційно, а потім і інтелектуально освоює всю систему людських відносин, а з відносин до іншої людини народжується розуміння вчинків і дій. Так, еволюція дії по Д.Б. Ельконіну проходить наступний шлях: дитина їсть ложкою, потім маніпулює ложкою («годує ляльку»), як мама, далі його дії все більше схематизовані, годування перетворюється в догляд, у відношення до іншої людини [3,4].

Комп'ютерна ж гра у виконанні дошкільника має іншу психосоціальну

структуру. Психологи (Л. Венгер, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, П. Зінченко, С. Новосьолова) визначили такі характеристики комп'ютерної гри:

- переважання механічного слідування ігровому протоколу із зануренням в полісенсорний світ звуків і яскравих світових ефектів;
- багаторазовий повтор дії для досягнення результату;
- малозрозуміле просування за рівнями складності;
- спроби зловити, впорядкувати або зібрати щось, долаючи однотипні перешкоди.

Така гра не вимагає високого інтелектуального потенціалу, творчості, вміння розмовляти, домовлятися і співпрацювати, проявляти особистісні душевні і моральні якості. При цьому вона приваблює дитину сенсорними ефектами, ілюзією керованості («захочу - ввімкну, захочу - вимкну»), примітивним, зрозумілим без слів сценарієм, здатністю самому наповнювати своє дозвілля, незалежно від друзів і батьків.

Гра дитини на комп'ютері або планшеті не вимагає емоційного залучення в цей процес батьків, їх участі, допомоги і сприяння, що негативно позначається на ступені дитячо-батьківської прив'язаності. Роль батьків трансформується: поступово дитина сприймає їх як «господаря гаджета» або прикру перешкоду на шляху до улюбленого пристрою [5].

Також не можна не зазначити шкідливий вплив гаджетів на здоров'я дітей. Дослідники Ю.Г. Носенко, А.С. Сухіх виділяють такі наслідки для здоров'я, які можуть мати екранні гаджети:

- зір – розвиток міопії та синдрому сухого ока; міопія (короткозорість)-зображення об'єктів на відстані здаються розмитими, внаслідок м'язового спазму; синдром сухого ока виникає коли дитина занадто захоплюється тим, що відбувається на екрані і забуває моргати, щоб очі зволожувалися природним чином;
- деформації хребта внаслідок тривалої нерухомої і викривленої пози ;
- затримка розвитку мовлення – діти до двох років не мають когнітивних здібностей до сприйняття мовлення з розвиваючих відео чи

мультфільмів, ці відео навпаки «крадуть» час в спілкуванні дітей з батьками, як наслідок – затримка розвитку мови;

- зменшення фізичної активності, що в свою чергу веде до розвитку ожиріння та інших проблем;
- порушення сну;
- психологічні проблеми – доведено, що діти, котрі проводять в екранному режимі більше двох годин на день більш схильні до розвитку депресій, аутизму, синдрому дефіциту уваги та гіперактивної дитини;
- порушення адаптації в соціальному середовищі, адже в дітей не розвивається рольова гра та комунікативні навички;
- психологічна залежність.

Насправді, цей перелік ще можна продовжувати і продовжувати, адже вплив гаджетів на організм людини ще достатньо не вивчений і ми не можемо його точно оцінити [6].

Дослідниками Казанської державної медичної академії М.В. Білоусової, А.М. Карповим, М.А. Уткузовой було проведено анкетування 180 сімей, що мають дітей раннього та дошкільного віку, з метою виявлення чинників, що впливають на мовленнєвий розвиток дитини. У 50 дітей діагностовано прояви загального недорозвинення мови в поєднанні з аутистикоподібними порушеннями. У сім'ях таких дітей спостерігалось невинувато рано знайомство дитини з електронними пристроями, тривала і неконтрольована взаємодія з ними. Автори дослідження відзначають: «Якщо дитина раннього та дошкільного віку безконтрольно і довго "зависає" з планшетом, якщо комп'ютер для нього стає кращим другом або єдиним способом зайняти себе і заповнити вільний час, якщо спосіб життя сім'ї дозволяє комп'ютеру інтегруватися в неї як постійного супутника сімейної системи, якщо час, проведений біля комп'ютера, стає для дитини більшою цінністю, ніж спілкування з батьками, читання книг, прогулянки і заняття спортом, значить, порушився еволюційно-цивілізаційний алгоритм життя сімей і виховання дітей. Безвідповідальне користування досягненнями цивілізації стає фактором ризику

дезінтеграції і деградації психічних функцій і поведінки дітей, сімей та суспільства» [7].

Висновки. Вплив гаджетів на дітей не настільки безневинний, як може здаватися. Необхідно дбайливо відноситися до психіки дитини та розуміти, що будь-який гаджет може принести як користь, так і шкоду. Це перш за все відповідальність батьків: оптимізувати і раціоналізувати контакти дитини з ними. Коректне застосування гаджетів призводить до позитивних результатів при розумному контролі з боку дорослих, коли категоричне обмеження може мати значні проблеми для дитини в майбутньому, враховуючи активне використання гаджетів в сучасному житті. Викликаний гаджетом інтерес до пізнавальних занять дозволить дитині розвиватися швидше, а володіння сучасними технічними пристроями і їх правильне застосування з дитинства стане запорукою професійних успіхів в майбутньому. Головне - забезпечити дитині різнобічне, спільне з дорослим, активне дозвілля і відпочинок. Навчаючись і відпочиваючи разом з дитиною, батьки і самі помітять, що на непотрібні заняття з гаджетами у дітей немає ні часу, ні бажання.

Література

1. Карпов А.М., Чудновський Є.В., Герасімова В.В. та ін. Комп'ютерна діяльність дітей – фактор ризику психічних та особистісних порушень. Тези доповідей III міжнародного симпозіуму «Феномени природи та екології людини». Казань, 1997. С. 201.
2. Гамезо М.В., Петрова Є.А., Орлова Л.М. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Росія, 2009. С. 82.
3. Ельконін Д.Б. Психологія гри 2 видання. Росія, 1999. 360 с.
4. Ельконін Д.Б. Дитяча психологія: посібник для студентів вищих навчальних закладів 4-те видання. Росія, 2007. 384 с.
5. Іванова С. М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DO

[WNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vird_2014_34_23.pdf](#) (дата звернення: 20.04.2020).

6. Носенко Ю. Г., Сухих А. С. Здоров'язбережувальне використання програмно-апаратних засобів : навчально-методичні рекомендації для учнів/за ред. Ю. Г. Носенко. К.: Компринт, 2017. 32 с.
7. Белоусова М.В., Прусаков В.Ф., Уткузова М.А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // *Практическая медицина*. 2009. № 6 (38). С. 36-41.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ СУЧАСНОЇ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ

Сергеєва К.В.,

Студентки I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

доцент Гейко Є.В.

Постановка проблеми. Еміграція як соціально-психологічне явище має багаторічну історію. Здавна люди залишали свої домівки у пошуках кращих умов для життя. Сьогодні у час глобалізації, розвитку комунікаційних технологій та транспортних засобів, мандрувати набагато простіше. Й, отже за даними Міжнародної організації міграції, 150-170 млн осіб проживають за межами країн свого походження [1]. А це відповідає 3% населення планети. Частина українців у світовому міграційному процесі доволі велика. Так, майже 20 млн. українців проживають за межами України, а 7 млн. є трудовими мігрантами (виїжджають у інші країни з метою працевлаштування).

На думку, А. Рождественського, еміграційні хвилі відповідають важливим

історичним процесам [7]. Так, у еміграції створено конституцію П. Орлика, за межами Батьківщини написано «Кобзар» Т. Шевченка, з чужиною пов'язано діяльність М. Драгоманова, М. Грушевського, П. Скоропадського, В. Липинського та багатьох інших видатних творців української культури. Також варто зазначити, що поряд із політичною еміграцією здійснюється й трудова еміграція. До Американського континенту й Австралії у часи Австро-Венгерської імперії, до Сибіру й Далекого Сходу у часи імперії Романових тощо.

Відтак, еміграція, на думку науковця, певний поведінковий стереотип, властивий українській культурі. Проте, хвилі української еміграції значним чином відрізняються за характером еміграції, що спостерігається на початку ХХІ століття. Новітня еміграція відбувається за умов суверенності України. На відміну від минулої історії, Українська держава є відповідальною за існування умов, що спонукують українців до еміграції [8].

Таким чином, проблема, що ми висвітлюємо є доволі актуальною. Отже, **метою** нашої статті є визначення соціально-психологічних передумов, що спричинюють явище еміграції й визначення специфіки сучасної трудової еміграції українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо звернутись до висвітлення зазначеної проблеми у науковій спільноті, то передусім, варто відзначити, що соціальні аспекти трудової міграції розкриваються у працях О.Б. Готри, С.І. Пирожкової, О.В. Позняка, О.У. Хомри тощо. Соціально-психологічні особливості трудової міграції постають у працях таких науковців: В.Л. Андрєнкова, Г.В. Католик, К.Б.Левченко, О.А. Малиновська та ін. Проте більшість досліджень цієї проблеми пов'язані із соціологічними аспектами. Тому, саме соціально-психологічний аспект трудової міграції українців залишається актуальним й таким, що потребує подальших досліджень.

Виклад основних положень. Міграція розподіляється на зовнішню (за межі країни) та внутрішню (із села в місто, з маленького містечка в велике місто тощо). До зовнішньої належить еміграція – переселення з батьківщини до

іншої країни, тривале перебування за межами країни внаслідок переселення. Міграція, особливо еміграція значно впливає на особистість. Тому, навіть виокремлюється «синдром мігранта», котрий пов'язується з проявами депресивного стану, відчуттям туги, печалі, самотності.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, у сучасному світі кількість міжнародних мігрантів має тенденцію до зростання. Так, згідно зі звітом світової міграції у починаючи з 2000 року й до 2010 року кількість мігрантів збільшилася вдвічі. Спостерігаючи таку тенденцію, фахівці зазначають, що до 2050 року кількість мігрантів досягне майже 405 мільйонів людей [1, с. 3]. При цьому Україна продовжує залишатися країною походження трудових мігрантів, як для країн СНД, так і для ЄС. Трудова еміграція для нашої держави є об'єктивною реальністю. Основною сферою зайнятості українців є будівництво (понад 50% мігрантів). Далі, робота домашньої прислуги (16,3 %), потім, сільське господарство, торгівля, промисловість [6, с. 7]. За більшістю заробітчан – чоловіки (67,2%). Втім кількість жінок з кожним роком зростає (порівняно із 2001р 24%). Найбільша кількість заробітчан із західних областей України (13,2% працездатного населення працюють за кордоном). З центральних областей виїжджають на роботу до Європи 3,8% осіб, зі Сходу 3,2%, з Південного регіону 2,6%, з Північного 1,4% працездатних громадян [6, с. 8]. На трудову міграцію українців підштовхують низький рівень доходів, незадовільний стан якості життя та зростання безробіття. Усунення таких передумов має зменшити необхідність виїжджати з країни [5, с. 3]. особливо актуальним є питання дітей трудових мігрантів. Так, 54,5 % виїжджаючи за кордон залишають вдома дітей віком до 18 років. З них 32 % зазначили, що вік наймолодшої дитини, коли вони виїжджали за кордон був 1 – 3 роки, 20,5% залишали дітей від 7 до 12 років, а 21, 8% залишали підлітків у віці 13 – 15 %, а також юнаків, що знаходились у ситуації вибору майбутнього шляху, 16 – 18 років. Дітей залишали у родині 56,4%, у власних батьків 27%, у батьків чоловіка або дружини 12,8%, самостійно 3,8% [8, с. 457]. Таким чином, багато українських дітей на тривалий час позбавлено батьківської опіки, уваги,

любіві. Внаслідок цього, з'являються труднощі у соціалізації таких дітей. Постають загрози для дітей трудових мігрантів [3, с. 20]:

1. Загроза стигматизації. Прискорення появи у свідомості дітей метанаративу жертви внаслідок таких чинників, як нещире «співчуття» знайомих, апелювання фактичних опікунів з метою привернути увагу до власної персони, культивування батьком, що знаходиться в трудовій міграції надмірного почуття провини тощо.

2. Загроза соціальної дезорієнтації, тобто невміння орієнтуватись у життєвих ситуаціях, налагоджувати взаємини із іншими, формувати життєві перспективи тощо, яка спричинюється помилками дорослих осіб, котрі опікуються цими дітьми.

3. Загроза емоційної депривації, коли труднощі у налагодженні емоційних зв'язків з іншими людьми є результатом браку стабільності людини, позбавленої у дитинстві емоційної підтримки.

За результатами досліджень А. Л. Ковальчук [2] із 186 дітей трудових мігрантів, з яких 120 дівчат та 66 хлопців, один чи обоє батьків яких перебували на час дослідження на заробітках за кордоном не менше року, виявлено, що у 78 досліджуваних за кордоном перебуває мама, у 72 – тато, у 36 – обоє батьків. У 123 випадках батьки досліджуваних одружені, у 56 випадках розлучені або неодружені, у 7 випадках – один з батьків помер. Як наслідок, 72 респондентів проживають лише з мамою (без тата), 29 – лише з татом (без мами), 85 – без обох батьків. З тих дітей, що проживають без обох батьків переважна більшість живуть з бабцею, або з бабцею та іншими родичами (найчастіше, дідусь, сиблінги) – 76 осіб, 7 осіб проживають з сестрою, одна особа – з іншими родичами і ще одна дитина проживає сама.

Таким чином, діти трудових мігрантів мають:

- менший рівень самоакцептації виконання справ, що вказує на меншу ступінь задоволеності своєю діяльністю, меншу відповідальність, впевненість у своїх силах, більшу тривожність щодо справ;

- діти заробітчани мають менший рівень загальної самоакцептації,

тобто меншу здатність приймати себе, незважаючи на недосконалість та недоліки;

- у дітей трудових мігрантів вищий рівень комунікативного «Я», тобто, вони схильні більшою мірою сприймати себе, як суб'єкта комунікації, що можливо, вказує на більшу потребу у спілкуванні;

- рефлексивне «Я» у дітей трудових мігрантів проявляється менше, отож, можна припустити, що вони менше схильні до рефлексії, ніж опитувані з контрольної групи;

- діти трудових мігрантів схильні до меншого рівня самоповаги, ніж діти, що проживають з обома батьками;

- діти трудових мігрантів, мама яких перебуває на заробітках, прагнуть ближчого емоційного зв'язку з мамою і мають менше інтенсивних негативних почуттів стосовно неї, таких як почуття провини, тривоги, злості, сорому тощо, разом з тим, опитувані цієї групи демонструють більшу незалежність від тата, тобто, вони прагнуть близькості з мамою та дистанціюються від тата, з яким проживають.

Висновки. Трудові мігранти стикаються зі значними психологічними труднощами, серед яких: зміна системи цінностей, зокрема знецінення сімейних стосунків та особистої свободи; негативні емоційні переживання, що можуть призвести до психічних розладів; погіршення самопочуття та здоров'я. Є значні психологічні ризики для сім'ї трудового мігранта, що втрачає свою цілісність. Можна визначити такі психологічні наслідки для дітей трудових мігрантів.

Діти трудових мігрантів мають нижчий рівень самоповаги та самоакцептації, що може становити загрозу для їхнього психічного благополуччя. Негативні емоційні переживання: сум, злість, почуття провини, почуття покинутості та втрати, відсутність почуття опори. Також у них спостерігають викривлення сепараційних процесів від батьків, що може стати загрозою досягнення особистісної зрілості. Саме тому для таких дітей є бажаний психологічний супровід та посилена психолого-педагогічна увага.

Література

1. Звіт із світової міграція у 2014 році Майбутнє міграції: Розбудова дієвості заради змін (основні положення) / Представництво МОМ в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.iom.org.ua.
2. Ковальчук А. Л. Соціально-психологічні аспекти трудової міграції / *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України* : зб. наук. пр. Львів, 2013, Вип. 3(101). С. 508 – 514.
4. Іванкова-Стецюк О. Виклики та адаптаційні резерви полілокальних родин українських трудових мігрантів / О. Іванкова-Стецюк, Г. Селещук / *Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання* : зб. наук. ст. і виступів на між. наук.-практ. конф. Львів, 2012. С. 16-23.
5. Кравченко В. Г. Тенденції трудової міграції в Україні / *Часопис Київського університету права*, 2012. N 2. С. 125-129.
6. Крупка Л. Трудова міграція як індикатор соціального, економічного та політичного життя країни / *Демократичне врядування* : Електронне наукове фахове видання, 2008. Вип. 1. Режим доступу : http://archive.nbuuv.gov.ua/e-journals/DeVr/2008-01/L_Krupka.pdf.
7. Малиновська О. А. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування. К. : НІСД, 2011. 40 с.
8. Рождественський А.А. Еміграція як предмет психології. К.: Новий акрополь. Режим доступу : <https://newacropolis.org.ua>).
9. Щерба Г. Вплив міграційних процесів на виховання дітей у транснаціональній сім'ї / Г. Щерба, Р. Яремкевич / *Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання* : зб. наук. статей і виступів на між. наук.-практ. конф. Львів, 2012. С. 454-461.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАХВОРЮВАНЬ ШКІРИ

Синявіна О.В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О. М.

Актуальність теми. Захворювання шкіри належать до одних із найбільш розповсюджених медичних проблем. Кількість шкірних захворювань постійно зростає, незважаючи на розвиток медичної галузі. Традиційна медицина пропонує здебільшого симптоматичне лікування шкіри, в той час як психологічний підхід вивчає причини і фактори, які впливають на появу та перебіг захворювань. Є загальне визнання, що означений спектр питань має розглядатися на межі психології та медицини. Значна частина науковців вказує на психологічну складову виникнення та прогресування подібних захворювань [1,2,3,4].

Мета дослідження: проаналізувати та дослідити психологічну складову виникнення захворювань шкіри, виявити їх психосоматичні особливості, природу та динаміку перебігу.

Виклад основного матеріалу. Існує велика кількість захворювань шкіри, серед них найбільший інтерес для дослідження психосоматики становлять нейродерміт та псоріаз. Перш за все, вони є надзвичайно поширеними, крім того, практики та науковці зазначають важливу роль їх психологічної складової.

Нейродерміт – це хронічне запальне захворювання шкіри, характерними симптомами якого є висипання на шкірі, постійний та нестерпний свербіж, що виникає у людей з функціонально нестійкою нервовою системою та

проявляється в таких невротичних розладах як підвищена або знижена збудливість, емоційна лабільність, вразливість, астенія, безсоння і т.п.

Псоріаз – це неінфекційне хронічне захворювання, що вражає в основному шкіру. Більшість вчених у наш час вбачає автоімунну природу виникнення цього захворювання. Псоріаз викликає утворення сухих, червоних, піднятих над поверхнею шкіри плям (псоріатичних бляшок).

Численні дослідження підтверджують, що думки людини певним чином впливають на функціонування основних органів за допомогою трьох систем: нервової, імунної та ендокринної.

Відповідно дослідженням нервова, ендокринна та імунна системи діють разом, відображуючи наші думки на рівні фізіологічних реакцій. Часто дії нервової та ендокринної систем мають помітні прояви, які виникають негайно. Наприклад, якщо людина уявляє надто привабливий об'єкт, серце починає битися прискорено, і вона отримує швидкий зворотній зв'язок, тому при цьому легко встановити причинно-наслідковий зв'язок. Однак зв'язок між різними подіями не виявляється настільки очевидним, коли справа стосується імунної системи. Людина не отримує безпосереднього зворотного зв'язку про те, як уявні картини і емоційні стани діють на імунну систему, і все ж, такий вплив існує, тому що нервова та імунна системи передають інформацію за допомогою одних і тих же нейропептидів. Існують механізми, що встановлюють взаємозалежність між імунною системою і нашими думками та емоціями [2].

В той же час існують численні дослідження тісного зв'язку психіки, мозку та тіла таких вчених як Райк Герд Хамер, Клод Саба, Жильбер Рено, Роберто Барнаї, Кристиан Флеш, Гаральд Бауманн, Марк Фреш, Анн Анселін Шутценбергер, Жерар Ат'є та інші. Більшість з них базується на медичних відкриттях, зроблених доктором медицини Райком Хамером, котрий відкрив новий напрямок в розумінні причин виникнення та ході протікання різних хвороб. Він назвав цей напрямок Нова Германська Медицина (НГМ), в якому відкрив п'ять біологічних законів, що пояснюють причини, процес розвитку та процес природнього зцілення, що базуються на універсальних біологічних

принципах. Згідно цих біологічних законів, захворювання не являються, як вважалося раніше, результатом дисфункцій чи злоякісних процесів в організмі, а скоріше є «важливими спеціальними біологічними програмами» природи, які створені нею для надання індивіду допомоги в період переживання емоційного та психологічного дистресу. Відкриття доктора Хамера показують, що в природі немає нічого «хворого», все завжди наповнено глибоким біологічним змістом [3,4,5].

І.Малкіна-Пих також доходить висновку, що хвороби є продуктом неусвідомленого внутрішнього конфлікту і, таким чином, являє собою неусвідомлений вибір самої людини. При цьому психосоматичні захворювання завжди мають «вторинну вигоду», неусвідомлену самим хворим. Іншими словами, хвороба задовольняє приховані потреби підсвідомості.

Шкіра вважається найбільшим органом в тілі людини. Вона з'єднує нас із зовнішнім світом і одночасно служить захистом від нього. На підставі узагальнення наукових підходів, можна виділити наступні психологічні функції шкіри [2]:

1. Функція кордону між довкіллям і людиною.
2. Функція контакту з навколишнім світом.
3. Естетична функція.
4. Функція вираження емоцій: сорому, страху, радості, хвилювань.
5. Функція органа чуття: біль, тепло, холод та ін.

О. Матвеев зазначає важливість в локації ураженої частини шкіри і дає таку закономірність психологічного підґрунтя [4]:

1) Уражені внутрішні поверхні тіла, такі як живіт, грудна клітина, внутрішня поверхня рук та ніг. Внутрішніми поверхнями рук і ніг ми обіймаємо, животом та грудною клітиною прижимаємося до близьких. Тобто внутрішній конфлікт спричинений відсутністю бажаного контакту.

2) Уражені зовнішні поверхні тіла: спина, сідниці, зовнішні поверхні рук, ніг та ліктів, коліна, голенистопа. В цьому випадку нам хочеться оборонятися і уникнути небажаного контакту чи захистити свої просторові кордони.

3) У разі патологічного процесу шкіри голови чи обличчя, мова йде частіше всього про брак тілесної ласки, уваги чи похвали від когось з батьків або мова йде про внутрішній конфлікт «втрати обличчя».

Значна кількість досліджень ідентифікували специфічний профіль індивідуальності пацієнта з псоріазом і виокремили кілька емоційних особливостей і реакцій: виявлений підвищений рівень агресії, неспокою і депресії, наявність нав'язливих ідей, емоційних проблем. Такі особливості діагностувалися навіть у немовлят: їх часто описують дратівливими, вимогливими, нещасними і такими, що потребують шкірного контакту.

Ж. Рено відмічає обов'язкову наявність внутрішнього конфлікту подвійного розставання, які можуть бути пов'язані з різними подіями. Один з яких має забарвлення: відчуття розділення з «собою», від власної ідентичності, самознецінювання. Додатково накладається конфлікт насильницького контакту [4].

Аналіз наукової літератури показав, що більшість людей з нейродермітом мають такі характеристики: почуття неповноцінності і неадекватності, придушена ворожість до батьків, емоційна нестійкість, шкірний еротизм, при цьому, досить високий рівень інтелекту. У більшості досліджень було визначено, що пацієнти з нейродермітом мають деяку форму емоційного розладу і демонструють «суперечливий» профіль індивідуальності. Також виявлена пристрась до символів, конкретність і своєрідність мислення, низька самооцінка, високий рівень домагань, емоційна холодність. Для них характерні запальність, висока тривожність, невірноваженість, емоційна незрілість, песимізм, образливість [1].

Таким чином, у хворих на шкірні захворювання можна знайти типологічно певні риси подібності, зокрема, усі автори відзначають проблему контактів. Переважно сферою переробки конфліктів є сфера тіло-відчуття [2].

Висновки. Теоретичне висвітлення й емпіричне вивчення психосоматичних особливостей захворювань шкіри є перспективним та актуальним завданням психологічної науки сьогодення. Важливим завданням

залишається розробка та впровадження психокорекційних та психотерапевтичних методів та програм, які здатні змінювати деструктивні патерни поведінки та емоційного реагування і допомогти пацієнтам із шкірними захворюваннями у оволодінні здорового способу побудови стосунків із самим собою та з соціальним оточенням.

Література

1. Иванова И. Н. Психологические аспекты атопического дерматита. Вестник дерматологии и венерологии. 1991. Вып. 2. С.38-42.
2. Малкина-Пых И. Г. Болезни кожи. Освободиться и забыть. Навсегда. Москва: Эксмо, 2007. 224 с.
3. Психика, мозг, тело: глубинные заболевания. Справочник клинического психолога / за ред. О. Матвеева. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. 488 с.
4. Рено Ж. Исцеление воспоминанием: учеб. пособие / пер. с англ. П.А. Клевцова. Москва: Эксмо, 2017. 528 с.
5. Хамер Р. Г. Научная карта Германской Новой Медицины: цветное издание / пер. с англ. О.В. Матвеева. Москва, Amici di Dirk, 2012. 164 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сільченко І. Ф.,

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О. М.

Актуальність теми. Пам'ять, як один із рівнів відображення оточуючої дійсності, являє собою сукупність процесів, що сприяють організації і

збереженню минулого досвіду. Пам'ять можна визначити як психофізіологічний процес, який виконує функції запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу.

Переконливо доведено, що молодший шкільний вік відіграє важливе значення в становленні основних форм пам'яті. Саме пам'ять, як відомо, виконує продуктивну роль у здійсненні всіх інших форм психічної діяльності людини, накопичуючи і зберігаючи набутий досвід і забезпечуючи можливість його подальшого використання. Тому дослідження видів, процесів пам'яті, а також її діагностика та розвиток є дуже актуальними.

Мета дослідження: дослідити особливості розвитку пам'яті молодших школярів, визначити психологічні умови використання тренінгових вправ та ігрових ситуацій для розвитку пам'яті учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Пам'ять як особливий пізнавальний процес досліджувалася багатьма науковцями як у загальнопсихологічному аспекті, так і в генезисі розвитку. Це, перш за все, дослідження таких вчених, як П.П.Блонський, С.П.Бочарова, Л.В.Занков, О.В.Землянська, П.І.Зінченко, Г.С.Костюк, В.Я.Ляудіс, С.Л.Рубінштейн, А.О.Смірнов, Т.Б.Хомуленко та ін.

Констатовано, що пам'ять є специфічною формою психічного відображення дійсності, що забезпечує нагромадження, збереження і відтворення вражень про навколишній світ [1]. Пам'ять зберігає, відновлює дуже різні елементи нашого досвіду: інтелектуальний досвід, емоційний та моторно-руховий. Пам'ять про почуття й емоції може зберігатися навіть довше, ніж інтелектуальна пам'ять про конкретні події. Обґрунтовано, що пам'ять - це здатність згадувати окремі переживання з минулого, усвідомлюючи не тільки саме переживання, а також його місце в історії нашого життя, його розміщення в часі й просторі. Отже, пам'ять є досить складним механізмом, що складається з цілого ряду спеціальних факторів [3].

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток довільної пам'яті, довільного запам'ятовування й відтворення. Але молодші школярі, насамперед, використовують тільки найпростіші способи довільного

запам'ятовування і відтворення. На думку А.О. Смирнова, молодші школярі часто не знають таких прийомів заучування як смислове групування матеріалу, поділ тексту на частини. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчитися зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати) навчальний матеріал, а потім завчити його [2].

Учнів необхідно навчити порівнювати, знаходити подібне і відмінне в початковому матеріалі, інакше неминучими є помилки в запам'ятовуванні, пов'язані із змішуванням подібного. В свою чергу, чітке усвідомлення подібного і відмінного є необхідною умовою міцного запам'ятовування матеріалу молодшими школярами. Важливою умовою для такого запам'ятовування є також оволодіння прийомами співвіднесення, який полягає в пов'язуванні майбутніх знань з раніше набутими. Практика свідчить, що учні третього класу уже здатні самостійно користуватися такими прийомами.

Довільне запам'ятовування буває найбільш продуктивним тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності школярів, хоча ця діяльність не має спеціального мнемічного спрямування. У зв'язку з подальшим розвитком мислення мимовільне запам'ятовування набуває дедалі більшої систематичності і вищої продуктивності [4].

Емпіричне дослідження було спрямоване на перевірку гіпотези: індивідуальні особливості пам'яті можливо розглядати як важливі характеристики особистості, що зумовлюють ефективність процесу навчання.

У дослідженні брали участь 25 учнів-третьокласників (10 – дівчаток, 15 – хлопчиків) на базі НВК: загальноосвітня школа І-ІІ ступенів № 34 – економіко-правовий ліцей «Сучасник». Для дослідження було обрано ряд психодіагностичних методик, серед яких: методика діагностики слухової короткочасної пам'яті, методика визначення рівня розвитку змістової пам'яті, методика запам'ятовування образів.

Результати проведеного дослідження виявили вплив змістових зв'язків на запам'ятовування словесного матеріалу, показали, що у більшості молодших школярів віком 8-9 років обсяг короткочасної та опосередкованої пам'яті на

високому рівні. Проаналізовані дані показують, що в навчальній діяльності вирішальну роль відіграють опосередковані мисленням процеси смислового запам'ятовування. І визначальними тут є спеціальні прийоми запам'ятовування та відтворення, які можуть удосконалюватися через відповідні тренувальні вправи. Однією з важливих умов розвитку довільної пам'яті молодшого школяра є використання раціональних прийомів запам'ятовування і відтворення, а також спонукання до використання раціональних форм самоконтролю при запам'ятовуванні.

Висновки. У даній роботі були коротко розглянуті різні аспекти та особливості розвитку пам'яті молодших школярів.

Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетно-логічної пам'яті. Відповідно до результатів дослідження, можна сказати, що індивідуальні особливості пам'яті можливо розглядати як важливі характеристики особистості, що зумовлюють ефективність процесу навчання.

Література

1. Брушлинский А. В. , Абульханова-Славская К. А. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 530 с.
2. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А.Смирнова. М.: Просвещение, 1967. 300 с.
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511с.
4. Савченко О.Я. Умій вчитися: Навч. посібник для молодших школярів. К.: Освіта, 1998. 188 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ З СІМ'ЯМИ, ЩО ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Скорород А. В.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Актуальність дослідження. Сім'я в складних життєвих обставинах — це сім'я, яка в силу об'єктивних чи суб'єктивних причин втратила свої виховні можливості, що створює підґрунтя для несприятливих умов виховання дитини. Сімейне виховання має спрямовуватися на внутрішню усвідомленість дитиною норм, правил і цінностей. Дитина визнається суб'єктом діяльності, а, отже, і суб'єктом процесу власного виховання. Складовими сімейно-батьківської діяльності повинні бути: облік індивідуальних особливостей дитини, її морально-етичних потреб; демонстрування інформації про зміст цінностей, на які потрібно орієнтуватися; спрямованість на розвиток певних якостей і відносин; стимулювання належного типу поведінки.

Практична реалізація наведених положень може розглядатися як втілення складових соціально-психологічних технологій. По-перше, це стосується сімейного виховання, адже батьки, не спілкуючись вербально або невербально з дитиною не зможуть здійснити виховний вплив на дитину. Для того, щоб виховання проходило успішно, самі батьки повинні володіти педагогічною культурою [6].

Метою статті є теоретичний аналіз і визначення ефективних особливостей соціально-психологічної роботи психолога з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Виклад основного матеріалу. Основні теоретичні та методологічні засади роботи психолога соціального захисту населення розкрито у працях таких вітчизняних дослідників як Ю. Бондаренко, І. Гнибіденко, К. Денисенко, І. Рудкевич, К. Міщенко, О. Палій, І. Шурми та ін. [2; 5; 6].

Аналіз психологічної літератури дозволяє констатувати, що наукові дослідження сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах,

недостатньою мірою розкривають ефективні засоби роботи психолога соціальної служби, хоча інститут сім'ї і шлюбу є однією з найбільш досліджуваних сфер.

Дослідник В. І. Дружинін пропонує просту систему своєрідних координат, відносно яких відбувається самовизначення психолога у виборі сім'ї як об'єкту психологічного дослідження. Він говорить про те, що дослідницькі підходи до сім'ї можна розташувати на двох умовних шкалах: «нормальна - аномальна сім'я» та «ідеальна - реальна сім'я» [3]. Нам імпонує така шкала, оскільки предметом нашої уваги є реальні з аномальним функціонуванням сім'ї.

Варто відзначити, що психолог соціальної служби здебільшого співпрацює з сім'ями, що мають несприятливий психологічний клімат, коли члени сім'ї негативно ставляться один до одного, для них характерними є почуття незахищеності, емоційного дискомфорту від перебування в сім'ї [5].

Для нашого дослідження важливим є критерій ступеню порушень (невідповідностей) за яким розрізняють сім'ї:

- конфліктні, в яких виникають розбіжності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї, що породжує сильні і тривалі негативні емоції;
- кризові, де потреби і інтереси стикаються особливо різко, оскільки торкаються найважливіших сфер життєдіяльності сім'ї;
- проблемні, які вимагають допомоги в конструктивному вирішенні конфліктів, в подоланні об'єктивних складних життєвих ситуацій при збереженні загальної позитивної сімейної мотивації [5].

Починаючи з 2005 року, в практику соціальної роботи центрів соціальних служб для сімей, дітей та молоді з сім'ями, які виховують дітей, введено новий термін – **сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах**. Перелік обставин, які класифікують такі сім'ї наведено у спільному наказі семи міністерств "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах".

Відповідно наказу до сімей, які класифікуються як ті, що опинилися в

складних життєвих обставинах, належать:

– сім'ї з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самотійно, у зв'язку із інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного із членів сім'ї, його перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, зневажливим ставленням і негативними стосунками у сім'ї, безробіттям одного із членів сім'ї, якщо він зареєстрований у державній службі зайнятості, як такий, що шукає роботу;

– сім'ї, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування;

– неповнолітні одинокі матері (батьки), яким потрібна підтримка;

– сім'ї, члени яких перебували чи перебувають на державному утриманні [1].

Порядком виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб), затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України №896 від 21 листопада 2013 р. внесено зміни у термінології, що визначає сім'ї, які потребують соціальної підтримки, а саме: "сім'я, яка перебуває у складних життєвих обставинах"[2].

Визначено, що до сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, належать сім'ї, які не можуть самотійно подолати або мінімізувати негативний вплив, певних життєвих обставин, зокрема:

1) жорстоке поводження з дитиною в сім'ї;

2) відсутність постійного місця роботи у працездатних членів сім'ї;

3) відсутність житла, призначеного та придатного для проживання;

4) відбування покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, взяття під варту одного з членів сім'ї, насильство в сім'ї;

5) тривала хвороба, встановлена інвалідність, вроджені вади фізичного та психічного розвитку, малозабезпеченість, безробіття одного з членів сім'ї, що негативно впливає на виконання батьківських обов'язків, призводить до

неналежного утримання дитини та догляду за нею;

б) спосіб життя, внаслідок якого один із членів сім'ї частково або повністю не має здатності чи можливості самотійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті;

7) ухилення батьків від виконання обов'язків з виховання дитини;

8) відібрання у батьків дитини без позбавлення батьківських прав;

9) стихійне лихо;

10) дискримінація осіб та/або груп осіб.

Поряд з тим термін "складні життєві обставини", визначений Законом України "Про соціальні послуги" вміщує значно ширший перелік життєвих обставин, що порушують нормальну життєдіяльність особи: інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, Таким чином, систематизувавши теоретичні дослідження і соціальну законодавчу базу, нами сім'я у складних життєвих обставинах розуміється як сім'я, що втратила свої виховні можливості через виникнення складних життєвих обставин, що порушують нормальну життєдіяльність одного або кількох членів сім'ї, наслідки яких вони не можуть впоратися самотійно.

Родина у складних життєвих обставинах найчастіше є причиною появи соціально запущених дітей і підлітків з девіантною поведінкою. І хоча в таких родинях також виростають достатньо соціалізовані діти, але це скоріше виняток, ніж поширене явище.

З метою вивчення взаємостосунків між членами сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах, нами було використано комплекс психодіагностичних методик: тест «Сімейна соціограма» Е. Г. Ейдемільера, методика «Виявлення групи ризику» М.І. Рожкова, анкета для батьків «Батьки і діти» Глена Домана, Тест «Малюнок сім'ї» [7, 8, 9, 10].

В емпіричному даному дослідженні взяли участь 10 сімей, які опинилися в

складних життєвих обставинах. Систематизовані результати дослідження за зазначеними методиками, дозволили нам визначити основні особливості функціонування сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах та характерні для них виховні впливи на своїх дітей. Важливо зазначити, що більшість таких сімей є багатодітними. Отже, нами було виявлено, що в 25% сімей батьки не приділяють уваги своїм дітям, основною причиною є безвідповідальне батьківство та алкогольна залежність. У 15 % обстежених сімей батьки звертають увагу на проблеми своїх дітей, але повністю вирішувати їх не мають або можливостей, або знань, або часу. 60% сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах мають гарні стосунки в сім'ї, що дозволяє спільно розв'язувати проблемні ситуації, добре розуміти один одного та належним чином виховувати своїх дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури та узагальнені емпіричні кількісні і якісні результати не дають підстав стверджувати, що родину у складних життєвих обставинах не можна ототожнювати з родиною асоціальною. Поняття неблагополуччя розглядається саме з погляду завдань виховання дитини. Якщо асоціальна сім'я завжди є неблагополучною для дитини, то соціалізована сім'я може бути як благополучною, так і неблагополучною з точки зору соціальних і біологічних інтересів дитини.

Дане дослідження не вичерпує всі можливі складові окресленої проблеми. Сьогоднішні глобалізаційні процеси, зокрема пандемія, створюють нові соціально-психологічні виклики для сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Можемо передбачити, що досліджувана нами категорія сімей стрімко зросте у зв'язку з безробіттям і економічною кризою. Відповідно, психологи соціальних служб в недалекому майбутньому можуть мати справу з новим переліком сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, що може стати предметом наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Анселен Ж. Франция: социальные услуги. *Соціальна робота в Україні:*

- теорія і практика*. 2013. № 1—2. С. 204—219.
2. Березін О.В., Безпарточний М.Г., Нікілєва Л.О. Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування. Полтава: Інтер Графіка, 2013. 210 с.
 3. Боде И. Германия: социальные услуги. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1—2. С. 220—226.
 4. Данилов М.А., Малинин В.И. Системно-структурные исследования педагогических явлений и процессов. *Советская педагогика*. 1971. №1. С.73-95.
 5. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями/ Капська А.Й., Олексюк Н.С., Калаур С.М., Фалинська З.З.: посібник. Тернопіль: Астон, 2010. 304 с.
 6. Кравець В.П. Психологія сімейного життя. Тернопіль, 1995. 395 с.
 7. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер. 2002. 656 с.
 8. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: навчально-метод. комплекс. Київ: ДЦССМ, 2003. 338 с.
 9. Bundessozialhilfegesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 23.
 10. Marz 1994 (BGBl. I S. 646, 2975), zuletzt geändert durch Art. 4 des Gesetzes zur Familienförderung vom 22. Dezember 1999 (BGBl. I S. 2552). URL: <http://www.gesetzesweb.de/BSHG.html>

АГРЕСІЯ ЯК СИСТЕМА АДАПТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ

Солощенко А.А.,

студентка I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

Актуальність теми. У статті представлено деякі аспекти досліджень феномену агресії, що вивчали видатні психологи А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, Д. Річардсон, Д.Майєрс, Е.Аронсон, У.Мак-Дугал, З.Фройд, К.Лоренц, Е.Фромм, Дж.Доллард, Н.Міллер, В.Семиченко, А.А.Реан, Т.Г.Румянцева та ін. Агресивна поведінка детермінована широким колом явищ і процесів, взаємодіючих чинників, які можуть виступати в якості прямих і непрямих, внутрішніх та зовнішніх причин, виявлятися у будь-яких умовах, набувати форм, відобразитися у вигляді знань, бути усвідомленою чи неусвідомленою. Об'єктивна потреба у цілісній інтерпретації агресії як адаптивної стратегії поведінки, за допомогою якої людина намагається позбавитися деструктивних тенденцій, зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження: аналіз психологічних особливостей феномену агресії як системи адаптивної стратегії поведінки.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи існуючі концепції, каузальні інтерпретації проблеми зводяться до трьох концептуальних напрямків: агресивні спонукання є вродженими; агресія є відповіддю на фрустрацію; агресивна поведінка є результатом соціального наuczіння. Не зважаючи на суттєві відмінності, разом вони утворюють систему наукових уявлень про природу і закономірності функціонування агресії.

Виявлено, що агресія приймає найрізноманітніші форми, які, з одного боку, дають людині можливість протистояти зовнішнім силам та є засобом досягнення певної мети, з іншого, зменшують свободу за рахунок втрати самоконтролю. За формальними характеристиками науковці виділяють наступні форми агресивних дій: деструктивні – конструктивні, явні – латентні, вербальні – фізичні, прямі – непрямі, ворожі – інструментальні, прийняті особистістю – осуджені особистістю [1].

З приводу факторів біологічного характеру, що лежать в основі виникнення агресії, Д.Майєрс визначав, що агресія являє собою складний поведінковий комплекс, і тому неможливо говорити про існування в людському мозку чітко локалізованого «центру агресії» [3].

Е.Фромм, поділяючи агресію на захисну та злякисну, зазначав, що в основі злякисної агресії є деякий людський потенціал, корені якого приховані в умовах самого існування людини [4].

Оскільки поняття агресії та агресивності не є синонімічними, слід відокремлювати агресивну поведінку, що спрямована на завдання шкоди чи болю від наполегливої, енергійної, самовпевненої та цілеспрямованої поведінки. Такий підхід об'єднує дослідників, які вивчали агресію як будь-яку форму поведінки, націлену на завдання кому-небудь фізичної чи психологічної шкоди (Л.Берковіц) [1]; фізичну чи вербальну поведінку, спрямовану на завдання шкоди кому-небудь (Д.Майєрс) [3].

Набуває сенсу соціально-нормативний контекст, коли асоціальна поведінка може бути оцінена як агресивна, а ті вчинки, які не порушують прийняті норми, не є агресивними. Також у підході відображена суб'єктивна оцінка агресивної поведінки, яка визначається соціальними нормами.

Теорія соціального навічання агресивної поведінки є результатом формуючого впливу соціального середовища. А.Бандура, вважаючи, що людина може навчитися агресивній поведінці, в разі її заохочення. Він запропонував принцип цілісної інтерпретації агресії: способів засвоєння подібних дій; чинників, що провокують їх появу; умов, за яких вони закріплюються. Згідно дослідження, у людини може сформуватися переконання, й агресія може перетворитися на стратегію досягнення цілі. Доведено, що у людей закріплюються різні форми агресивної поведінки завдяки процесу інструментального обумовлення [1]. В ситуаціях, де фрустрація провокує агресію, агресивна поведінка є лише однією з моделей поведінки фрустрованої людини.

К.Лоренц розглядав агресію як систему загальної адаптивної стратегії поведінки, яка позиціонується як вроджена схильність, що витікає з феномену природного добору. Людина має енергетичну поведінку, яка накопичується у процесі життєдіяльності. За умови дії подразника або стимулу агресивна енергія спрямовується на зовнішні об'єкти, що призводить до послаблення внутрішньої напруженості та розрядки деструктивної енергії [2]. Отже, агресія є специфічною формою поведінки, процесом, що має своєрідну форму та організацію.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз деяких аспектів феномену агресії дає можливість зробити висновок, що сутність агресії може бути зрозуміла тільки на основі системного, комплексного підходу. Агресія є адаптивною стратегією поведінки, за допомогою якої суб'єкт намагається позбавитися деструктивних тенденцій та пристосуватися до активного соціального життя.

Література

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Москва: Олма-Пресс, 2002. 512 с.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 272 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. Москва: Прайм-Еврознак, 2004. 510 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва: Республика, 1994. 447 с.

ЗНАЧЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО ЗМІСТУ МАЛЮНКІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Тарасова К.

студентка I курсу магістратури психолого-педагогічного факультету

Криворізький державний педагогічний університет

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

Актуальність дослідження. Малюнки людини представляють дуже велику цінність з точки зору психодіагностики, оскільки вони дають змогу встановити актуальний стан людини, визначити її емоції, переживання, які людина приховує, проте на своєму малюнку може проявляти. Можна вважати, що малюнки у психології мають дуже велику актуальність і у наші часи, оскільки особистісні властивості людини не змінилися, вона все також боїться говорити про свої страхи, переживання іншим людям, а, ось на малюнку дуже вдало висвітлює те, що її турбує.

Мета дослідження полягає у визначенні місця психомалюнка в психологічній науці.

Виклад основного матеріалу. Вивчення графічної поведінки дітей відбувається системно і веде свій відлік з кінця XIX століття. Чарльз Дарвін, який вважається творцем еволюційної теорії, вважав дитячі малюнки важливою частиною своїх спостережень. Однією з перших значних робіт, присвячених дитячій малюнковій творчості, стала робота Кука [1]. У своєму дослідженні психолог і педагог описав послідовні стадії розвитку малюнка, а також звернув особливу увагу на необхідність враховувати інтереси і психічні особливості дітей при розробці шкільних програм з образотворчого мистецтва. Інтерес до малюнкових методів виникає в клінічній психології, яка тільки-но зароджується і у психодіагностиці. Малюнки пацієнтів, наприклад, починають використовуватися для уточнення первинного клінічного діагнозу. Так, в роботах Тардье [2] і Ломброзо [7] розглядається питання про використання малюнка як індикатора емоційних. Класичною вважається робота італійського педагога і психолога Річчі [4].

Термін «психомалюнок» був описаний вітчизняною дослідницею Т.Яценко, автором методу глибинної психокорекції, активного соціально-психологічного навчання [9]. Психомалюнок – це рисунок, в якому автор цілеспрямовано передає психологічний зміст, який передбачається темою малюнку з метою подальшої рефлексії зображеного у діалозі з

психотерапевтом. Психокорекційна робота передбачає комплексний огляд малюнків, проте в окремих випадках робота може здійснюватися із застосуванням лише одного малюнку.

Розглянемо наступні запропоновані малюнки.

Психоаналіз малюнка № 1 «Я у даний момент»



По-перше, що можна побачити – це те, що малюнок представлено у знаковому вигляді. Малюнок зображений у центрі аркушу, що, у свою чергу можна витлумачити як тенденцію до егоцентризму або ж прагнення дитини відчувати свою значущість, затребуваність, прагнення знаходитись у центрі уваги, бути почутою іншими. Можемо спостерігати, що малюнок ніби «висить у повітрі», тобто дитина не відчуває опори під ногами, ґрунту, що може вказувати на певну нестійкість дитини, її невпевненість у собі. Спостерігається штриховка в області плечей та волосся, що може свідчити про тривожний стан дитини, можуть спостерігатися істеричні прояви, астенічні реакції. Дуже виражені очі, ймовірно дитину щось лякає або вона потребує захисту з боку дорослих (великі очі можуть свідчити про страх або захист). Тулуб деформований, замість рук намальовані гілки з невеликими колами замість пальців. На малюнку спостерігається відсутність шиї, тобто відсутність напрямку. Дитина не знає, в якому спрямуванні їй діяти. Також відсутність шиї може говорити про імпульсивність дитини. На нижніх кінцівках взуття автор зобразив у вигляді гострих квадратиків, а, отже, можна зробити припущення, що дитина має проблемні (гострі) відносини з батьками.

Психоаналіз малюнка № 2 «Я, коли був маленьким»



Малюнок представлений знаково. Автор зобразив себе у баченні того, яким був маленьким. Себе він зобразив також у центрі аркушу, як і на попередньому малюнку, що може свідчити про досі наявне сильне прагнення бути побаченим, почутим іншими, значущим, привернути увагу до своєї особистості, автор прагне відчувати свою важливість, необхідність для значущих інших. Малюнок знову «висить у повітрі», це може говорити про невпевненість дитини у собі, оскільки вона не відчуває рівноваги, надійної опори під ногами, дитина ніби знаходиться у підвішеному стані. Тулуб деформований, руки зображені у вигляді гілок з невеликими колами замість пальців. Також відсутня шия, що говорить про імпульсивність, що у свою чергу, становить ймовірні складні відносини дитини з батьками. В області голови можна побачити хаотичну штриховку, що говорить про те, що дитину щось тривожить, вона може поводити себе доволі істерично по відношенню до батьків, до певних життєвих ситуацій. Спостерігається астенічність реакцій.

Психоаналіз малюнка № 3 «Я буду таким, коли буде 1 вересня»



Малюнок представлений знаково. Зображення знаходиться у центрі аркушу, це говорить що прагнення бути почутою, бути важливою та поміченою іншими значущими людьми для дитини залишається досі актуальним. Це прагнення може свідчити про те, що, ймовірно батьки приділяють недостатньо уваги своїй дитині, або якщо й приділяють, то дуже мало. У зображенні знову бачимо відсутність опори під ногами, дитина досі відчуває свою невпевненість, нестійкість. Можливо, вона відчуває цю невпевненість стосовно майбутнього спілкування з однолітками, у такому випадку можна говорити про страх соціальних контактів. Тулуб такий же деформований як і на попередніх малюнках, проте, ми бачимо зміну у зображенні рук: замість кіл вже починають з'являтися рисочки, які можуть символізувати пальці. Ми бачимо, що погляд автор зобразив вниз, тобто «в бік», це може вказувати на недовірливість,

підозрілість, скритність. Хаотичні лінії знову бачимо в області волосся, дитина відчуває тривожність з певного приводу, в неї спостерігаються астеничні реакції. Дитина може поводити себе доволі істерично. Ноги зображені великими, диспропорційними по відношенню до верхніх кінцівок. На малюнку можна побачити багато гострих кутів (завитків), що може говорити про агресивність дитини, про її важкі стосунки з батьками та про те, що дитина може проявляти агресію і у спілкуванні з майбутніми однокласниками.

Психоаналіз малюнка № 4 «Зла/добра вихователька»



Малюнок подано двопланово: аркуш розділений на 2 частини, ліворуч зображена зла вихователька, праворуч – добра. На обох малюнках можна побачити схожі моменти, наприклад, хаотичність ліній в області голови свідчить про велику тривожність, істеричність дитини, великі очі говорять про виражений страх дитини, про її потребу у захисті. Деформований тулуб на обох малюнках може вказувати на те, що дитина не відчуває свого тіла. Довгі ноги можуть говорити про довгий, важкий життєвий шлях, проте нижні кінцівки диспропорційні верхнім. Стосовно відмінностей можна виділити наступне: на лівому малюнку руки зображені з рисочками, які можуть символізувати пальці, проте, можна сказати, що на вигляд це риски гострі, а отже дитина може проявляти агресію у спілкуванні з іншими дітьми та дорослими. Дитині можуть бути неприємні навіть тактильні прояви, тобто дотики з боку інших. На правому малюнку ми бачимо, що верхні кінцівки зображені так само, як і на малюнках 1 і 2, а саме з колами замість пальців. На обох малюнках руки підняті вгору, що може свідчити про відкритість дитини до спілкування. Стосовно того, що на одному малюнку вихователька зображена злою, на іншому – доброю, це може говорити про здатність дитини диференціювати негативні і позитивні емоції, а також про важливість для дитини саме емоційного

спілкування та емоційної підтримки з боку дорослих.

Психоаналіз малюнка № 5 «Як я уявляю свою сім'ю»



Малюнок представлено у знаково-символічному вигляді. Внизу намальована трава, що символізує опору, стійкість під ногами, рівновагу. Стосовно зображення членів сім'ї, можна зауважити, що мати та батько зображені на відстані один від одного, що може говорити нестійкий емоційний і духовний зв'язок між подружжям, про сварки між ними, що, у свою чергу погано відображається на психологічному та емоційному стані дітей. Хлопчик зображений між батьком та матір'ю, що може вказувати на те, що кожен із батьків вносить свій вклад у виховання дитини, проте кожен бачить ефективність певних способів, методів виховання по-своєму (по-різному).

В очах спостерігається відсутність зіниць, що може говорити про те, що члени сім'ї не бачать наявності проблеми або ж не бажають її визнати. Також зображення пустих очей (без зіниць) може свідчити про схильність дитини до асоціальної поведінки, сильну астенію, імпульсивність. Можна припустити, що членам сім'ї дуже важко піти назустріч один одному у налагодженні взаємин. Багато гострих ліній свідчить про агресивність дитини. Можна зробити висновок, що емоційні спалахи між батьками, небажання йти назустріч один одному у вирішенні проблем, недостатня батьківська любов та увага, небажання знаходити компроміс з метою подальшого недопущення конфлікту – все це зумовило тривожність, агресивність у поведінці дитини, її бажання привернути до себе увагу за допомогою істеричного поводження.

Психоаналіз малюнка № 6



Малюнок зображено у знаковому вигляді. Спостерігається відсутність ґрунту, рівноваги під ногами, яка символізує невпевненість у собі. Тулуб зображено деформовано, що може говорити про втрату відчуття власного тіла. Верхні кінцівки розставлені в сторони, що говорить про прагнення автора малюнку до відкритого спілкування з оточуючими його людьми. Великі очі, які символізують страх дитини. Маленькі ноги у порівнянні з головою, яка зображена як значно більша, що говорить про дуже багату уяву дитини, яка живе у світі своїх фантазій, також велика голова може свідчити про байдужість дитини щодо того, як її приймуть однолітки. Вуха зображені значно великими можуть демонструвати підозрлість як рису характеру, а також настороженість дитини або чутливість до чужої критики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, малюнок у житті людини відіграє важливу роль з психологічної точки зору, оскільки він допомагає виявити найпотаємніші куточки людської душі, негативні емоції, переживання, а також визначити позитивні прояви. За допомогою малюнка можна здійснювати діагностичний процес не тільки дорослої людини, а й дитини, тобто метод проєктивної діагностики не має конкретних вікових обмежень. Малюнок дає змогу побачити індивідуальні особливості кожної людини, її особистісні якості тощо.

Література

1. Залевская Я.Г., Усатенко О.Н. Способы применения психорисунка в практической деятельности психолога: анализ проблемы и современная интерпретация. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. №3. С.12-21.
2. Либин В. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм. Количественная оценка рисунка в изучении психического развития ребенка: номотетический анализ: веб-сайт. URL.: <https://psy.wikireading.ru/8028> (дата звернення 22.02.2020).
3. О чем поведают наши рисунки. Особенности «несознательных рисунков»: веб-сайт. URL.: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1107> (дата звернення 10.02.2020).

4. Происхождение поцелуя / (Cesare Lombroso — «L'origine du baiser»): Пер. с фр./ Цезарь Ломброзо. Санкт-Петербург: В.Вроблевский, 1895. 15 с.
5. Рисунок–зеркало личности: веб-сайт. (дата звернення 3.03.2020).
6. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання Київ: Вища школа, 2000. 676 с.
7. Cooke E. W. Sailing Vessels in authentic early nineteenth - century illustrations "Sixty five plates of shipping and craft / Edward William Cooke., 1829.
8. Tardieu A. A. «Йтуде мїдїко-лїгале sur la folie» / Tardieu Auguste Ambroise, 1872.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ БРЕХНІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Тїмохова А.І.

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.

Постановка проблеми. На формування дитини впливає багато факторів, під впливом яких відбувається становлення як позитивних, так і негативних якостей особистості. Брехня належить до тих негативних якостей, які ускладнюють становлення особистості дитини на різних етапах онтогенезу.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що сутність брехні цікавить не тільки психологів, але й педагогів, філософів та теологів. Зокрема, В.В. Знаков, Мухіна, А.Н. Тарасов, Ю.В. Щербатих, К. Соломон, О. Фрай розглядають брехню як результат соціальних відносин.

У зарубіжній психології в основу брехні кладуть механізм вікарного навчання, психічного захисту та сформовану звичку особистості (М. Льюїс,

К. Мелітан, Е. Пінкоффс, К. Саарні та інші). У вітчизняній психології брехливість як науковий феномен розглядається з огляду сфери моральності особистості (Д.І. Дубровський, Е.Г. Белякова, Н.Г. Любімова та інші).

Ж. Дюпра, П. Екман, С. Саймон, К. Снайдер відзначають, що брехня є невід'ємним проявом особистісних якостей.

Ф. Баумгартен, О. Ліпман, Р. Плаут досліджують своєрідність дитячої брехні. Останнім часом збільшилась кількість наукових доробок, які присвячені питанням психологічного супроводу дітей, яким властива брехливість.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на брехню як науковий феномен та розгляд причин її виявлення в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи погляди науковців, можна констатувати, що під брехнею розуміють умисне приховування та фабрикацію фактичної та емоційної інформації з метою створення (або утримання) омани. Причому, людина, яка бреше, усвідомлює, що говорить неправду.

Вчені виділяють наступні суттєві ознаки брехні: 1) інформація, що повідомляється суб'єктом не відповідає істині; 2) особа усвідомлює, що повідомляє неправдиву інформацію; 3) особа ставить за мету ввести навколишніх в оману.

Пояснюючи сутність брехні, західні науковці звертаються до основних положень теорії соціального наочіння. В. Штерн наголошує на дієвості вікарного наочіння та наслідування дорослих, яким властива брехливість [4].

У вітчизняній психології виникнення та розвиток брехливості розглядається результатом процесу соціалізації індивіда та пов'язується з рівнем розвитку моральної сфери особистості. Перші випадки демонстрації брехливості в онтогенезі спостерігаються в дошкільному віці, під час якого закладається розвиток моральної сфери особистості.

М. Ліпман виділяє три стадії розвитку брехливості у дитини. На першій стадії дитина не усвідомлює відмінностей між суб'єктивними та об'єктивними уявленнями правди та брехні. На другій - починає розуміти різницю між добром та злом. Саме на цій стадії з'являється відмінність між суб'єктивними

та об'єктивними уявленнями. На третій стадії дитина, паралельно з усвідомленням належності себе до певної спільності, починає розуміти сутність моральної категорії «правди» та її цінність для налагодження стосунків із навколишніми. Саме на цій стадії і виникає розуміння сутності брехні. Це відбувається за рахунок об'єднання та віднесення «правди» та «добра» до одного полюсу моральних категорій, а «брехні» та «зла» – до протилежного полюсу [1]. Отже, рівень розвитку брехливості залежить від сформованості компонентів моральної сфери дитини, а саме від знань моральних норм, сформованості моральної оцінки та моральної регуляції.

Одним із факторів, що впливає на формування брехливості у дитини дошкільного віку виступає високий рівень розвитку фантазії, яка передбачає не тільки побудову образів, не скутих законами логіки, але й віру в їх існування. Досить часто діти розповідають неправдиві історії і вірять в їх істинність.

На думку В.С. Мухіної брехня, як свідоме спотворення істини, з'являється тоді, коли дитина розуміє необхідність підкорятися певним правилам, однак їй важко це зробити. Виникає ситуація неспівпадання моральних норм та егоїстичних бажань дитини. За такої умови дитина повинна вирішити моральну колізію: задовольнити власні бажання і тим самим погіршити стосунки з референтним дорослим, або ввести дорослого в оману і тим самим залишитися з ним в добрих стосунках. Подібна ситуація демонструє подвійну мотивацію морального вибору дитини. Отже, на думку вченої, брехня, як свідоме спотворення істини, з'являється тоді, коли дитина починає розуміти необхідність підкорятися певним правилам та коли вона орієнтується на певні вимоги. [3, с.43].

Науковці стверджують, що одним із факторів, який може сприяти розвитку брехливості у дитини виступає створення ситуації, коли дитина часто спостерігає акти брехні з боку референтного оточення і починає сприймати її як звичний та ефективний спосіб вирішення певних життєвих проблем та спосіб одержання бажаного. Крім того, за умови використання

батьками авторитарного стилю керівництва, який передбачає покарання, тиск та постійний контроль над дитиною, можна чекати стійкий прояв брехливості з боку дитини. В даному випадку йдеться про брехливість дитини як прояв психологічного захисту особистості від деструктивних впливів навколишніх [2].

Висновки та перспективи дослідження. Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що брехня виступає складним соціально-психологічним явищем, яке виступає результатом деструктивного соціального впливу з боку референтного оточення. Рівень її демонстрації залежить від сформованості компонентів моральної сфери дитини. Брехня як свідоме спотворення дійсності з'являється в дошкільному віці.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення причин, які спонукають дітей до прояву брехливості.

Література

1. Липман О., Адам Л. Ложь в праве. Харьков: Юрид. изд-во Украины, 1929. 48 с.
2. Матвеева М. Милый лжец. *Мама, папа, я*. 2004. №7. С.15-18.
3. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. № 5. С. 43-53.
4. Штерн В., Штерн К. Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве. СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1911. 173 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ткачова М. С.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Актуальність дослідження. Сучасна психологічна наука приділяє не виправдано мало уваги вивченню уяви, не зважаючи на те, що переконливо доведена провідна роль цього пізнавального процесу в творчій діяльності, творчій самореалізації особистості. Тому необхідними є подальші дослідження, спрямовані на більш глибоке розкриття механізмів і закономірностей розвитку уяви, передусім, у дитинстві.

Традиційно «піковим» етапом розвитку уяви вважається дошкільний період, але саме у молодшому шкільному віці в умовах систематичного навчання формуються особистісні новоутворення, які впливають на розвиток пізнавальної сфери і забезпечують появу якісних ознак, характерних для вищих психічних функцій.

Як показали дослідження Л. С. Виготського, Л. К. Балацької, В. В. Давидова, Є. І. Ігнат'єва, В. В. Клименка, Н. С. Лейтеса, Р. Г. Натадзе, Я. А. Пономарьова, І. В. Страхова та інших, уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння учнями нового навчального матеріалу, але і є умовою творчої переробки наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості, тобто у значній мірі визначає ефективність навчально-виховної діяльності у школі.

Метою нашого дослідження є виокремлення та аналіз вікових особливостей розвитку уяви у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі уява трактується як «своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, утворених завдяки попередньому досвіду» [5].

Уява, на думку Л. С. Виготського, як основа будь-якої творчої діяльності однаково виявляється в усіх важливих сторонах культурного життя, уможлиблюючи художню, наукову і технічну творчість. В цьому сенсі все, що

зроблено руками людини, весь світ культури, на відміну від світу природи, – є продуктом людської уяви і творчості, що ґрунтується на уяві. Учений підкреслює, що «найістотніша відмінність уяви від інших форм психічної діяльності людини полягає в наступному: уява не повторює в тих же поєднаннях і в тих же формах окремі враження, які накопичені раніше, а будує якісь нові ряди з раніше накопичених вражень» [2, с. 437].

Уява в молодшому шкільному віці – це один з найважливіших психічних пізнавальних процесів. Л.К.Балацька зазначає, що в процесі пізнання діти завжди доповнюють свій обмежений досвід образами уяви. Вони висловлюють сміливі припущення, посилаються на факти, відомі лише їм, по-своєму тлумачать існуючі в природі та суспільстві залежності. При цьому молодші школярі критичніше, ніж дошкільники, ставляться до своїх фантазій, намагаються надати вигадуваним подіям риси вірогідності [1].

І.І.Карабаєва і С.О.Ладивір, досліджуючи генезис уяви дітей, визначили спільні та відмінні ознаки дошкільників і молодших школярів [4]. Особливістю, характерною для молодшого шкільного віку є те, що уява дітей обмежена наочністю і конкретністю створюваних образів. Дитина уявляє в те, що вона бачила у реальному житті або на зображенні. Учням 1 класу, а іноді і 2 класу буває нелегко уявити те, що не має підтримки в конкретних предметах та ілюстраціях. Старші учні початкових класів легше обходяться без зовнішніх опор, хоча і люблять ними користуватися.

Справжнє засвоєння будь-якого навчального предмета неможливе без активної уяви, без уміння уявити те, про що пишеться в підручниках, про що говорить вчитель. На уроках учні отримують багато описової інформації, що вимагає від них постійного відтворення образів, без яких неможливо зрозуміти навчальний матеріал і засвоїти його. В процесі цілеспрямованої навчальної діяльності уява дітей починає успішно розвиватися.

На початку навчання для виникнення образу молодшим школярам потрібен конкретний предмет. Вони вчаться відтворювати образи за картинками і схемами. Експерименти, проведені Є.І.Ігнатьєвим, показали, що

першокласники можуть відобразити в образі лише кілька ознак, віддаючи перевагу несуттєвим. Однак до другого-третього класу число відображуваних ознак у молодших школярів зростає з переважанням істотних. Їхні образи стають узагальненими, повними і диференційованими [3].

У шкільному віці відбувається розвиток відтворюючої уяви, що необхідно для розуміння навчального матеріалу. Прогресивні зміни уяви спричиняє також мовлення дитини. Під впливом навчання учні починають відтворювати більш точні і детальні образи, спираючись не тільки на зображення, а й слово; вербально представляти ті образи, які у них виникають, свідомо конструювати їх. Таким чином, поступово зростає керованість уяви молодших школярів.

Засвоєння знань стимулює активне використання дитиною уяви, що сприяє розвитку здатності до переробки образів сприймання в образи уяви. Іншою причиною розвитку уяви у процесі шкільного навчання є активне одержання нових знань та різнобічних уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу, складні зв'язки між ними, необхідність створення абстрактних моделей таких відношень. Це забезпечує розвиток творчої (продуктивної) уяви школярів.

Діти молодшого шкільного віку значну частину своєї активної пізнавальної діяльності здійснюють за допомогою уяви. Їх гри – це вияв роботи буйної фантазії, через що вони з великим захопленням займаються творчою діяльністю, психологічною основою якої є творча уява. Адже, коли в процесі навчання учень стикається з необхідністю усвідомити абстрактний матеріал і йому необхідні аналогії при загальній нестачі життєвого досвіду, то на допомогу приходять саме уява [1].

І.Г.Тітов стверджує, що продуктивна уява у молодшому шкільному віці виконує ряд важливих функцій, серед яких формування нових цілей і смислів учбової діяльності, створення образів нового предметного матеріалу, творче розв'язання учбових завдань. Крім того, уява молодшого школяра зумовлює становлення суб'єктності дитини, виступаючи компонентом особистісних

новоутворень – внутрішнього плану дій, рефлексії, довільності в управлінні поведінкою та інтелектуальними процесами [6].

Зважаючи на можливості інтенсивного розвитку уяви молодших школярів, у навчально-виховному процесі важливо створювати умови для вияву творчості, фантазії, щоб діти вчилися швидко орієнтуватись в різних ситуаціях, вирішувати дивергентні задачі. Якщо спеціально не ініціювати прояви уяви, то в подальшому настає швидке зниження активності цієї функції, а разом зі зниженням здатності людини фантазувати збіднюється її особистість, згасає інтерес до мистецтва, дослідницької діяльності, пригнічуються творчі здібності.

Висновок. Тож, протягом молодшого шкільного віку уява набуває нових ознак, серед яких: реалістичність, довільність, усвідомленість, повнота, деталізація. Ці ознаки можуть слугувати критеріями для діагностики і оцінки індивідуальних особливостей уяви молодших школярів, а також орієнтирами для фіксації її цілеспрямованого розвитку та удосконалення.

Література

1. Балацька Л. К. Уява в житті дитини. К.: Знання, 1974. 46 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2.* / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С.436-454.
3. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М.: Учпедгиз, 1961. 223 с.
4. Карабаєва І., Ладивір С. Особливості розвитку уяви дітей К.: Шкільний світ, 2008. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
5. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів вікової та педагогічної психології [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psychology.com.ua/psixologichnij-tlumachnij-slovník-suchasnix-terminiv-vikovoї-ta-pedagogichnoї-psixologії/>
6. Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонента їхньої суб'єктності. *Обдарована дитина.* 2005. № 9. С. 35 - 38.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ТА ПРИЧИНИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ

Торубара О. С.,

*студентка IV курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Радул І. Г.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження. Основною ідеєю гуманної педагогіки є всебічний розвиток та виховання підростаючої особистості. В Україні останнім часом, створюють нові умови для виховання кожної дитини особистістю із широким світоглядом, вільної від пережитків та забобонів минулого.

Підлітковий вік – важливий етап у житті людини, коли формується особистість, зростають можливості емоційно-вольової регуляції діяльності. Тому, проблема визначення психологічних причин виникнення та подолання страхів саме у підлітковому віці є на сьогодні надзвичайно актуальною та потребує докладного вивчення. Страхі, стримуючи пізнавальні потреби дитини, можуть виступати серйозною перепорою для гармонічного розвитку та виступати передумовою шляху невротизації особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що пов'язані з виникненням страхів, відображено у працях Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьєва, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, Б. Додонова, О. Запорожця, К. Ізарда, Я. Рейковського та ін.

Переважає кількість психологічних досліджень, що присвячені проблемі страхів, зосереджені на вивченні їх вікових особливостей у дітей (О.Захаров, Є. Лісіна, Н. Карпенко, Ю.Максимова, К.Мілютіна, Є. Новикова, М. Осоріна, А.Прихожан та ін.). Вивченню проблеми страхів присвячена велика кількість

досліджень серед зарубіжних психологів (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Е. Міллер, Б. Філліпс, Л. Херсов та ін.).

Таким чином, проблема страхів в підлітковому віці становить великий інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з успішною адаптацією дитини до дитячого садка та попередженням виникнення в неї невротичних проявів.

Мети статті полягає у виявленні психологічних детермінант та закономірностей виникнення шкільних страхів у підлітковому, визначенні їх особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Страх як комплексне утворення включає фізіологічні, поведінкові та когнітивні прояви і може бути визначене як негативний емоційний стан, який пов'язаний із відображенням у свідомості конкретної загрози для життя та благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні небезпеки.

Проте слід зазначити, що страх не є однозначно шкідливим. Будь-яка емоція виконує певну конкретну функцію та допомагає дитині чи дорослому орієнтуватися в навколишньому середовищі, захищає від зайвого ризику (коли ми, наприклад, переходимо вулицю) тощо. Він регулює діяльність, поведінку, убезпечує людину від травматизму. Проте цим, на жаль, їхній позитивний вплив обмежується. Але в будь-якому випадку дитячий страх заважає їй жити, турбує її і може викликати невротичний розлад, який проявляється у вигляді тіків, нав'язливих рухів, енурезу, поганого сну, дратівливості, агресивності, поганому контакті з однолітками, дефіцит уваги. Це далеко не повний перелік неприємних наслідків, до яких призводить дитячий страх [2].

Підлітковий вік охоплює період від 11 – 12 до 14 – 15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5 – 9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Саме в цьому віці, на високому рівні проявляються шкільні страхи.

Шкільні страхи не тільки позбавляють дитину психологічного комфорту, радощі навчання, але і сприяють розвитку дитячих неврозів. Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, наприклад малювання, в якій відчувають скруту. Шкільні страхи ми визначаємо в широкому сенсі, як страхи, пов'язані зі школою [3].

Підлітки у яких наявний шкільний страх мають помітну різницю в поведінці на заняттях і поза уроками. Поза заняттями це живі, товариські і безпосередні діти, на заняттях вони затиснені і напружені. Відповідають на питання вчителя тихим і глухим голосом, можуть навіть почати заїкатися. Мова їх, може бути як дуже швидкою, квапливою, так і уповільненою, утрудненою. Як правило, виникає тривале збудження: дитина теребить руками одяг, маніпулює чим-небудь. Діти зі страхом мають схильність до шкідливих звичок невротичного характеру (вони гризуть нігті, смокчуть пальці, вискубують волосся, займаються онанізмом). Маніпуляція з власним тілом знижує у них емоційну напругу, заспокоює [1].

Шкільні страхи в підлітковому віці можуть бути: ситуативні (виникають у незвичайній, вкрай небезпечною або шокуючою обстановці); особистісні (зумовлені характером людини); реальні (існує зрима об'єктивна загроза); гострі (зумовлені ситуацією); уявні; хронічні (зумовлені особливостями особистості); очевидні (прояви: заціпеніння, жаху, розгубленості, плачучи, втечі); неочевидні (прагнення уникати ряду місць, розмов і книг на певну тему, бажання залишитися маленькими, відмова від спілкування з однолітками, проводячи всі дні біля телевізора чи комп'ютера, збентеження і сором'язливість при спілкуванні); нормальні (наявність зримою об'єктивно сприймають погрози, страх у цей момент не відчувають, повністю зосереджені на проблемі, яку намагаються вирішити в цей момент); невротичні (людина думає про те, що з ним може статися - припущення, гіпотеза і боїться, розуміє, відчуває, що боїться).

Проаналізувавши психологічну літературу, ми бачимо, що шкільні страхи різноманітні, тобто дитина може боятися різних речей, і природа його страху

також може бути різна. По-перше, можна розглядати страхи з предмету, тобто з того, на що спрямований страх: страх оцінки, позначки; страх покарання, зауваження в щоденник; страх помилки; страх не відповідати вимогам школи, вчителя, в тому числі: запізнитися до школи, на урок; забути шкільні речі: книгу, зошит, форму, роботу (діти носять зайве в ранці); забути, що задано та ін; відпроситися з уроку в туалет; попросити щось у вчителя, однокласників та ін.

По-друге, страхи, пов'язані з «режимним» характером навчання в школі: страх не встигнути до школи; страх запізнитися на урок; страх захворіти і не ходити до школи; побоювання, що не вистачить часу на роботу в класі (самостійну, контрольну, роботу в зошиті на уроці); страх не встигнути або забути зробити домашнє завдання; страх канікул; страх 1 вересня, першого дня в школі після канікул; страх кінця чверті.

По-третє, часто говорять про «страх помилки». У шкільного житті дитини це виражається в наступних страхах: страх стояти біля дошки; страх не зрозуміти пояснення вчителя; страх сперечатися; страх отримати зауваження; страх прохання дати щоденник; страх, що виникає в момент, коли вчитель запитує: «хто хоче відповісти?»; страх поганої оцінки; почуття страху в ситуації, коли вчитель вирішує, яку оцінку поставити в щоденник, класний журнал; страх, що вчитель, батьки сваритимуть; страх покарання; фізичного покарання; страх перевірки знань, техніки читання, контрольних та інших перевірочних робіт; страх питань вчителя; почуття страху у присутності сторонніх дорослих на уроці; страх нового вчителя; страх абути, що задано; почуття страху, пов'язане з присутністю батьків на батьківських зборах; страх нерозуміння вчителя.

По-четверте, страхи можна розділити за суб'єктами, тобто по тій людині в оточенні дитини, який являється джерелом страху: вчитель, директор, завуч, батьки, брати і сестри, однолітки, старші діти. По-п'яте, страхи ділять за походженням: «навчені» - страхи, отримані дитиною під час особистого досвіду (або він бачив це на прикладі інших людей, в тому числі однокласників).

«Заражені» страхи - виникають в ситуації перебування у групі людей, що відчують страх. Вигадані страхи (чув десь, не так зрозумів вчителя) [3; 4].

Висновки. Страх, як проблема вікової та педагогічної психології, вимагає наукового обґрунтування особливостей виникнення та причин страхів у підлітковому віці. Отже, ми з'ясували, що шкільні страхи, як один із основних емоційних розладів у підлітковому віці. Виявили основні психологічні детермінанти та закономірності виникнення шкільних страхів у підлітковому.

Література

1. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 206 с.
2. Шишова Т. Страхи - это серьезно. М.: Искатель, 1997. 92 с.
3. Гузанова Т. В. О школьных страхах: что именно пугает ребят http://chinaeva-elena.ucoz.ru/o_shkolnykh_strakhakh.pdf.
4. Как победить страх перед школой у подростков: несколько советов родителям <http://mamkinforum.ru/viewtopic.php?id=7972>
5. Ольховецький С.М. Причини виникнення страхів у підлітковому та юнацькому віці <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/251235.html>.

КОМП'ЮТЕРНА ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Третяк С. В.,

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О.М.*

Актуальність теми. Інтернет-залежність є актуальною проблемою,

дослідження якої зумовлене запитами суспільства, що пояснюється швидким темпом розвитку комп'ютерних технологій, отриманням вільного доступу все більшої кількості людей до інтернету. Широке розповсюдження інтернету та його зростаючих можливостей в сучасному інформаційному середовищі має не тільки значні позитивні наслідки як для всього людства, так і кожної окремої людини, але й досить вагомі недоліки. Все частіше у науковому просторі піднімається проблема комп'ютерної та інтернет-залежності, що характеризується прагненням уникнути реальності та патологічною пристрастю дітей та дорослих до проведення часу у всесвітній мережі Інтернет. Не менш актуальним є питання фізичного та психічного здоров'я дітей, оскільки час, проведений ними в Інтернеті, не завжди може регламентуватись, отже, інтернет-активність починає замінювати реальне життя.

Мета дослідження: проаналізувати феномен Інтернет-залежності в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ переживає бурхливий розвиток технічного прогресу, що характеризується активним використанням інтернету, появою штучного інтелекту, зростанням кількості електронних гаджетів. Дослідник Н. Цой визначає Інтернет-залежність як певний різновид технологічної залежності, яка формується на основі різних форм використання Інтернету, згідно її динаміки, властивої адиктивному процесу, за рахунок зміщення цілей адиктивно-схильної особистості у віртуальну реальність для заповнення відсутніх сфер життя через конструювання у віртуальній реальності нової особистості та заміщення реальної життєдіяльності віртуальною [3].

Проблема залежності від соціальних комп'ютерних мереж в науковій літературі традиційно розглядалась в контексті вивчення Інтернет-залежності. Дослідженню даного виду адиктивної поведінки присвячені роботи А. Голдберга, К. Янг, М. Орзак, М. Грифітса, А. Єгорова, Л. Юрьєвої, Т. Больбот, О. Войскуновського, Т. Вакулич, В. Просохової, О. Гузьман, Н. Ляшенко, Х. Турецької, О. Камінської та ін. В них розкриваються сутність, види, ознаки, чинники, поширеність та процес формування Інтернет-

залежності. Зокрема, К. Янг вказує, що термін «Інтернет-залежність» позначає чималу кількість проблем поведінки та контролю над потягами, однією з яких є пристрасть до віртуальних знайомств, надмірність знайомих та друзів в мережі [5].

У наукових працях Інтернет-залежність найчастіше досліджується як психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всевітній мережі, мати доступ до інформації та інтерактивних зон. Більш точним є обґрунтування М. І. Дрепи, яка розглядає Інтернет-залежність як певний різновид технологічних адикцій, які виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [1].

На думку дослідниці комп'ютерної залежності Н. Ю. Максимової для сучасних школярів захоплення різноманітними комп'ютерними технологіями швидше за все є нормою, а не відхиленням від неї. Діяльність в Інтернет-просторі надає дитині молодшого шкільного віку необмежені можливості для розширення кругозору, оволодіння новими технологіями, дозволяє знайти друзів, які матимуть спільні інтереси і захоплення. Для дітей зі схильністю до адикції Інтернет є можливістю відходу від реальності, коли не потрібно вирішувати проблеми, нести відповідальність, чи дорослішати [6].

Доречно зазначити, що в сучасному світі, враховуючи досить стрімке зростання популярності Інтернету та віртуального життя, людина поступово забуває про реальне спілкування, і повністю занурюється у віртуальний світ. Основною причиною, яка спрямовує школяра у світ віртуальних подій, дослідники вбачають у комунікативній депривації, соціальній ізоляції, проблемах, пов'язаних з міжособистісними контактами, коли діти відчувають себе самотніми, їм бракує уваги і взаєморозуміння з боку батьків [2].

Найбільш гостро ці питання стосуються представників молодшого шкільного віку. Характерними рисами в цей період є такі якості як працездатність, наполегливість, здатність до навчання, самостійність. Молодший шкільний вік представляє особливу цінність для формування

комп'ютерної грамотності як складової інформаційної культури особистості, оскільки саме в цей період відбувається активізація розвитку пізнавальних здібностей, формування змістовних узагальнень і понять, світоглядних переконань [7].

Загальновідомо, що організм дитини, який постійно перебуває у стані росту і розвитку, дуже чутливий до впливу будь-яких чинників навколишнього середовища, зокрема і шкільного. Введення у навчальний процес такого технічного засобу, як персональний комп'ютер, потребує комплексної гігієнічної і психолого-педагогічної оцінки в аспекті можливого негативного впливу на здоров'я учнів під час їхньої роботи в кабінетах комп'ютерної техніки та домашнього використання [4].

Висновки. Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що проблема психології залежності від Інтернету включає ряд нерозкритих питань. Зокрема, недостатньо уваги приділено вивченню особистості залежних, до цього часу немає чіткого порівняльного психологічного портрету осіб з різними формами залежності від Інтернету. Вивчення структури особистості Інтернет-залежних, урахування їх характерологічних особливостей сприятиме прогнозуванню ризику виникнення адиктивної поведінки, а також розробці більш точних і ефективних профілактичних і корекційних заходів. У зв'язку з цим, перспективами подальших досліджень ми вважаємо вивчення психологічних особливостей особистості, які є характерними для залежних з різними формами Інтернет-адикції та виступають передумовою виникнення залежності від Інтернету.

Отже, Інтернет-залежність є дійсно дуже важливою і актуальною проблемою сьогодення, яка швидко поширюється і набуває світового значення. На наш погляд, потребують подальшого дослідження чинники та наслідки виникнення комп'ютерної та інтернет-залежності, її форми, особливості розповсюдження у сучасному середовищі.

Література

1. Дрепа М. И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у

студентів. Ставрополь: КУБ, 2010. 277 с.

2. Єгоров А., Кузнєцова Н., Петрова Є. Особливості особистості підлітків з інтернет-залежністю. *Питання психологічного здоров'я дітей та підлітків*. 2005. Т.5. № 2. С. 21.
3. Краснова Н. П. Консультування випускників шкіл-інтернатів у роботі соціального педагога. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2011. № 4 (215). С. 154–166.
4. Лихогляд Л. О. Інформаційні технології в школі та сім'ї. *Інформатика в школі*. 2012. № 9. С. 2.
5. Лютий В. П. Залежність від соціальних мереж як проблема сучасних студентів. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2014. №3-4. С. 1-2.
6. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ: ВПЦ “Київський університет”, 2000. 125 с.
7. Мельник Ю. Навчання алгоритмічної культури молодших школярів у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Початкова школа*. 2010. № 2. С. 51.

ТРИВОЖНІСТЬ: СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Турченко А.Г.

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: старший викладач Калашикова Л. В.

Постановка проблеми. Життя кожної людини передбачає існування латентних та кризових періодів. Зміна способу життя, провідного виду діяльності, переживання значних труднощів призводить до виникнення

тривожності у особистості. Вступ до вищого навчального закладу передбачає кардинальні зміни, які спостерігаються в житті студентів. Тривога, як результат дискомфорту, впливає на їх психологічне здоров'я. Аналіз дослідження тривожності як наукового феномену дозволить створити умови для зниження рівня тривожності студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. Узагальнюючи погляди науковців на тривожність, можна констатувати, що цей феномен вчені пов'язують із впливом негативних чинників, які впливають на фізичне та психічне здоров'я особистості (Л.Ф. Бурлачук, В.А. Гіляровський, К.С. Лебединська, А.І. Селецкий та інші). Комплексна та тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших факторів зумовлює велику нервово-психічну напругу, яка залежно від індивідуальних особливостей людини, рівня її особистісної сформованості здатна викликати негативні прояви в її психіці, зокрема, такі як тривожність.

Тривожність, як науковий феномен, вивчають як вітчизняні (О.В. Волошок, І.В. Добровіна, Є.П. Ільїн, А.М. Прихожан Д.І. Фельдштейн та інші), так і зарубіжні (Ж. Піаже, З. Фройд, К. Хорні та інші) психологи. Теоретичні основи дослідження тривожності закладено Ч. Спілбергом. Дослідженням тривожності в онтогенезі та її вплив на особистість під час освітнього процесу вивчають Т.О. Беседіна, М.П. Гребняк, А.А. Добровольська, А.Р. Шиш та інші вчені.

Мета статті: полягає в узагальненні поглядів науковців на проблему тривожності та її вплив на психологічне здоров'я студентів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчив, що тривожність пов'язується науковцями з емоційною сферою особистості, яка має ознаки тривалості. Найчастіше тривожність пов'язують із ситуативними переживаннями емоційного дискомфорту, яке пов'язане з очікуваннями неблагополуччя та передчуттями небезпеки, що загрожує особистості. К. Роджерс ототожнює тривожність з емоційною реакцією людини на протиріччя і на конфлікт між «Я–реальним» та «Я–ідеальним». Ч. Спілбергер запропонував розрізняти Т- стани і Т–властивості, причому перші виступають ситуативними, а

другі - стійкими особистісними проявами хвилювання особистості. З. Фройд під тривожністю розуміє неприємне переживання, що сигналізує про небезпечне становище тривожного суб'єкта, а змістом тривожності, на думку вченого, є почуття невизначеності та безпорадності людини.

Узагальнюючи погляди вітчизняних науковців, можна констатувати, що під тривожністю розуміють схильність людини переживати тривогу, тобто емоційний стан, який виникає в ситуаціях небезпеки і проявляється в чеканні неблагополучного розвитку подій [3, с. 304]. О.В. Волошок під тривожністю розуміє психічний стан емоційної напруги, який відбивається на всіх сферах життєдіяльності людини, помітно погіршуючи самопочуття та ускладнюючи стосунки з навколишнім світом. А.М. Прихожан під тривожністю розуміє емоційно особистісне утворення, яке має когнітивні, емоційні та операційні аспекти [1].

Не розходяться погляди дослідників і з приводу того, що у кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності. Це так звана корисна тривожність. Вона допомагає людині пристосуватися до дійсності. Йдеться про адаптивну та мобілізуючу тривогу. В різних ситуаціях прояви тривожності неоднакові. В одних випадках люди схильні поводитися тривожно завжди і всюди, в інших – вони проявляють свою тривожність лише час від часу, в залежності від того, як складаються обставини [5, с. 68].

Тривожність відіграє важливу роль в житті людини. На думку А.М. Прихожан тривожність виконує захисну та мотиваційну функцію. Дослідниця виділяє наступні форми вираження тривожності: 1) відкрита форма, яка свідомо переживається і проявляється в поведінці та діяльності особистості у вигляді стану тривоги; 2) прихована форма тривожності, яка є неусвідомленою і проявляється надмірним спокоєм. Відкрита тривожність може проявлятися в таких формах: 1) гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність – сильна, усвідомлювана, проявляється ззовні через симптоми тривоги, причому людині важко впоратися з нею самотійно; 2) регульована та компенсована тривожність, в межах якої виділяють дві форми: зниження рівня тривожності та

використання її для стимуляції власної діяльності й підвищення активності [6]. В науковій літературі зустрічаються різні форми тривожних станів. Йдеться про тривожність–хвилювання, яка стосується не власних інтересів, а інтересів тих осіб, про яких піклується суб'єкт. Такий стан характеризується невизначеністю, яка виникає при оцінці значущості реальних подій. Тривожність–передчуття виникає за умови невизначеності і передбачає орієнтацію на особисті інтереси. Тривожність–настороженість – один із показників пильності та передбачливості особистості. Тривога–відокремлення характеризується відчуттям тривоги перед неможливістю мати нормальні соціальні зв'язки. Інтернальна тривога виникає внаслідок присутності думок, які підсвідомо знижують авторитет тих осіб, з якими інтерналізується суб'єкт [3].

Як засвідчує практика, під час навчання у вищих навчальних закладах суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку особистості, яка пов'язана з багатьма факторами, що впливають на стан психологічного здоров'я студента. В першу чергу йдеться про заліки, екзамени, входження до студентської групи та інші фактори. Наслідки емоційних станів, що переживають студенти можуть негативно впливати на їх психологічне здоров'я, що визначається рівнем психічної рівноваги та адаптивними можливостями особистості. Критеріями психологічного здоров'я є: гарне самопочуття, рівновага та спокій, успішне виконання навчальних завдань, здатність до самовдосконалення.

Збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень у студентів під час навчально–пізнавальної діяльності призводить до виникнення невпевненості, розгубленості, тривожності. Особливо деструктивною виступає передекзаменаційна тривожність, яка негативно впливає на психологічне здоров'я студентів. На думку дослідників, студенти з високим рівнем передекзаменаційної тривожності схильні до прояву персоналізованих егоцентричних реакцій, які створюють перешкоди для адекватної поведінки. При цьому значно погіршується якість виконання навчальних задач. Цей тип тривожності негативно впливає і на успішність навчальної діяльності [4].

Висновки та перспективи дослідження. Узагальнюючи матеріал,

викладений в статті, можна констатувати, що тривожність розуміється як психічний стан емоційної напруги, який впливає на всі сфери життєдіяльності студентів та помітно погіршує їх самопочуття та психологічне здоров'я. В умовах вищого навчального закладу тривожність виступає важливим фактором, який визначає успішність студентів під час освітнього процесу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці соціально психологічного тренінгу, спрямованого на зниження тривожності студентів під час освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Література

1. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 10. С. 42 – 48.
2. Гребняк М.П., Агаркова О.В., Нагорний І.М. Психічне здоров'я студентської молоді. *Здоров'я нації*. 2011. №1 (1). С. 8–10.
3. Добровольська А.А. Вивчення тривожності у молодших школярів. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С. 2006. С.304-305.
4. Неведомська Е.В. Як подолати педагогу тривожність студентів. *Освітологічний дискус*. 2016. Вип. № 1 (13). С.131–144.
5. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учебных заведений: в 3 кн. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. Кн. 1: Общие основы психологии. 384 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. 304 с.

ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тюна В. О.,

студент III курсу факультету педагогіки та психології

Актуальність дослідження. У сучасному світі знання іноземної мови є надзвичайно важливим фактором для фахівців різних галузей. Багато з них мають достатньо великий словниковий запас і знають правила граматики, але їм заважає психічне напруження, яке вони відчують у ситуаціях спілкування іноземною мовою, а саме, при спілкуванні з носіями мови або білінгвами, проходженні тестів, спілкуванні з вчителем. Проблема мовної тривожності знаходить відображення у працях психологів, лінгвістів, спеціалістів у галузі методики викладання іноземної мови: Е.Хорвіц, Л.Топуридзе, Н.Імедадзе, Д.Янг, С.Карвер, І.Аршави. О. Барвенко виділила психологічні бар'єри при вивченні іноземних мов, а лінгвісти Х. Дула, М. Берт і С. Крашен висунули теорію «афективних» емоційних фільтрів, що виникають при вивченні мови та заважають вільному спілкуванню. Отже, недостатнє теоретичне висвітлення й емпіричне вивчення проблем мовної тривожності зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета: дослідити причини та особливості проявів мовної тривожності при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Визначено, що мовна тривожність є особливим станом, який виникає у емоційно вразливих суб'єктів, сукупністю почуттів і принципів поведінки, які проявляються особливо гостро при вивченні іноземної мови. З'ясовано, що такі люди, як правило, мають достатньо великий запас лексики та граматичних конструктів, але скористатися цими знаннями через невпевненість в собі не можуть. Зафіксовано, що така тривожність проявляється у очікуванні зробити помилку, стати об'єктом критики, потерпіти невдачу. Таким чином, причиною мовної тривожності є загальний високий рівень особистісної та ситуативної тривожності.

Тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування або невизначеності [2, с.138-139]. Ситуативна тривожність є показником інтенсивності переживань, які виникають по відношенню до типових подій. Вона може проявлятися у різних людей в різних ситуаціях, причому, в одних вона виступає чітко, а в інших не проявляється зовсім.

Огляд літературних джерел дозволяє констатувати, що розрізняють три типи тривожності при вивченні іноземної мови:

- комунікативна тривожність, яка проявляється найчастіше та спровокована фактичною або очікуваною необхідністю спілкуватися іноземною мовою з іншим учням або викладачем;
- тривожність, що викликається контролем знань і умінь та виникає під час і після контрольного завдання, що призводить до отримання низького бала. Цей тип тривожності обумовлений рядом причин, таких як попередній негативний досвід при проходженні випробувань, коли одне лише очікування майбутніх тестів може створювати сильний емоційний дискомфорт. Варто звернути увагу, що це, в свою чергу, призводить до недостатньої підготовки до заняття, підготовки до нього в останню хвилину або повної відсутності підготовки взагалі через невміння планувати час, вміння себе організувати, складності матеріалу, великого обсягу домашніх завдань та ін.;
- відчуття дискомфорту та боязнь осуду, постійне очікування негативної думки з боку інших учнів і педагога, спроба уникнути тестові ситуації через небезпеку невдачі.

Б. Д. Паригін досліджував особливості вивчення іноземних мов дітьми і дорослими та встановив, що дорослі мають певні властивості, які в одному випадку виступають як допоміжний ресурс і потенціал, а в іншому – як психологічний бар'єр [4, с.117-125]. Він виділив дві групи психологічних бар'єрів: зовнішні і внутрішні. Зовнішні психологічні бар'єри виникають як

соціальні перешкоди, що не залежать від вас (приналежність до різних соціальних груп, труднощі у викладача). Внутрішні, набагато більш численні психологічні бар'єри, викликані такими факторами, як вік, особливість виховання, наявність здатності до вивчення іноземних мов і віри в свої сили, попередній досвід навчання [3, с.195-198].

Е. Хорвіц зазначає, що якщо людина боїться спілкуватися навіть з невеличкою групою людей рідною мовою, то цей страх збільшується в десятки разів при необхідності спілкування на іноземній мові з людьми, з якими вона ледь знайома. На її думку, причиною тривожності є те, що люди намагаються зрозуміти кожне окреме слово [1, с.17-23].

С. Крашен досліджував емоційні фільтри і запропонував свою модель вивчення іноземної мови. В її основі лежить ідея, що оволодіння іноземною мовою повинно відбуватися природнім шляхом і тому дослідник розмежує поняття «вивчення» і «засвоєння» мови. Вивчення є свідомим процесом, що спостерігається під час цілеспрямованого заучування правил чи слів. У випадку вивчення вступають у дію такі процеси, як виправлення помилок, вивчення граматичних правил, не властивих першій мові. Вчені переконані, що під час засвоєння опанування мовою відбувається природно, на підсвідомому рівні і тому є бажанішим. Для подолання невпевненості, боязні зробити помилку необхідно стимулювати мотивацію і впевненість в собі та своїх силах. Навчання повинно носити проблемний характер, стимулювати зацікавленість іншою культурою та реаліями життя.

З огляду на вище сказане можна зазначити, що з метою попередження мовної тривожності застосовуються різні види мовної діяльності, особливо при навчанні усному мовленні, а саме: робота в парах, що збільшує час мовлення кожного учня; навчання взаємодії; застосування комунікативних прийомів навчання; кооперативне навчання як форма роботи, яка ґрунтується на спільній роботі учнів у малих групах. Стосунки між викладачем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо у студентів виникають запитання і вони самі

звертаються за допомогою до нього.

Висновок. Мовна тривожність залежить від загальної та ситуативної тривожності у певної людини, вона має різний ступінь та форму прояву: хвилювання, сором'язливість, уникання спілкування. Найбільших результатів у корекції або профілактиці мовної тривожності можна досягти, якщо скорегувати програму навчання іноземній мові: зацікавити учнів культурою іншого народу та додавати інтерактивні елементи у навчання (проектна робота, дискусії, робота в парах, інтерв'ю, рольова гра). Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в дослідженні ефективності запропонованої програми навчання.

Література

1. Байсара Л. І., Черевач Н. Ю. Джерела мовної тривожності та шляхи її запобігання. Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Педагогіка і психологія. 2009. Вип. 15. С. 17-23.
2. Горностаєв П. П., Титаренко Т. М., Психологія особистості: Словник довідник. Київ: Рута, 2001. 320 с.
3. Козубовская Л. А., Сентебова Е. Л. Обучение английскому языку взрослых. *Преодоление психологических и языковых барьеров. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Сер. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Вип. 7. С. 195-198.
4. Шепеленко Т.М., Психологические аспекты изучения иностранных языков. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.* Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. Вип. 1. С. 117-125.

ВПЛИВ НЕУСВІДОМЛЮВАНИХ СПОНУКАЧІВ ПОЛІТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ НА ОСОБИСТІТЬ

*Тюна В.О., Шахбатян Н.А.,
студентів III курсу, факультету педагогіки та психології*

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Мамчур І. В.*

Актуальність дослідження. Проблема впливу неусвідомлюваних спонукачів політичної поведінки на особистість, була актуальною з часів К.Юнга і залишається важливою на сучасному етапі розвитку психологічного знання. Дослідженням цієї проблеми знаходяться в міждисциплінарному полі зору психологів та політологів. Так, дослідженням неусвідомлюваних спонукачів поведінки займалися психологи аналітичного напрямку: К.Юнг досліджував як несвідомі установки здійснюють вплив на свідоме і формують архетипи поведінки, Д. Узнадзе розглядає установку з боку внутрішніх структур особистості, О.Головатий описав процес використання засвоєних цінностей у поведінці. Політологи Ю. Розенфельд, Л. Герасіна, Н. Осипова досліджували неусвідомлювану політичну поведінку та стимули для її прояву.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури щодо психологічних особливостей формування і проявів неусвідомлюваних спонукачів політичної поведінки та їхнього впливу на особистість.

Виклад основного матеріалу. Політику творять і реалізують люди. При цьому у своїй діяльності, поведінці вони керуються певними уявленнями, мотивами, цілями, настроями та емоціями. Виходячи з цього, політика загалом, як і окремі політичні події та явища, значною мірою залежить від природи, психіки конкретних людей. І якщо це так, то досліджувати політику, її прояви та результати доцільно саме через дослідження людей, переважно їхнього психологічного стану [2].

Неусвідомлювані спонукачі діяльності особистості були центральним предметом дослідження в традиційному психоаналізі. Вони беруть участь в регуляції діяльності, виступаючи у вигляді сенсових установок. Установка

формує тенденцію до збереження спрямованості руху діяльності, котра має два боки: по-перше, вона є необхідною для внутрішнього руху діяльності і забезпечує його стабільність, стійкість; по-друге, вона ж зумовлює консервативність діяльності, проявляючись у тому, що суб'єкт стає начебто «сліпим» до будь-якого впливу, що не укладається в русло цієї тенденції». Архетип виступає серцевиною комплексу, який задає певну конфігурацію психічним змістам, „сплітаючи” з них афективно (енергетично) насичені образи, котрі і здійснюють безпосередній констелюючий вплив на свідомість. Під констеляцією розуміється такий вплив комплексу (як структурно-психічної складової) на свідомість, який «фіксує» усвідомлювані та неусвідомлювані складові діяльності суб'єкта у певному напрямку. Архетипів, на думку К. Юнга, є стільки, скільки є життєвих ситуацій, якими архетипи, як правило, й активізуються. Там, де виникає потреба в адаптації – виникає потреба у „базовій схемі” адаптаційної діяльності, яка задається відповідним архетипом [4 с.325-333].

Установка як готовність до реагування є свого роду носієм, формою вираження того чи іншого змісту в діяльності суб'єкта. Якщо чинники, що призводять до актуалізації установки, усвідомлюються суб'єктом, то установка, відповідно, виражає в діяльності цей усвідомлюваний зміст. У таких випадках, коли якийсь об'єктивний чинник діяльності (наприклад, мотив) не усвідомлюється, то актуалізована ним сенсова установка виражає в діяльності неусвідомлюваний сенс, у випадках сенсової установки — "особистісний сенс" подій, що відбуваються, витиснений суб'єктом.

Отже, до класу проявів несвідомого відносяться неусвідомлювані мотиви і сенсові установки — спонукання та нереалізовані схильності до дій, що детермінуються тим бажаним майбутнім, заради якого здійснюється діяльність і у світлі якого різні вчинки та події набувають особистісного змісту. З іншого боку, сама модель бажаного майбутнього вже подана в ідеї установки, тому що остання — це завжди установка на щось певне, на "модель" дії, яка тільки має реалізуватися в майбутньому. З точки зору політичної психології, йдеться про

глибинні елементи політичної культури (політичний міф, сенсоутворюючі цінності й ідеали).

Політична поведінка – це сукупність реакцій соціальних суб'єктів (осіб, груп, спільнот) на певні форми, засоби і напрямки функціонування політичної системи. Важливішим стимулом активації політичної поведінки є інтерес, у підґрунті якого лежить та чи інша проблема буття політичної спільноти (особи). Для того, щоб розуміння політичного інтересу переросло в усвідомлену потребу до дії, необхідна нова умова – психологічний імпульс готовності, бажання діяти та впевненість в успіху [3 с.6-11].

Всі форми відображення політики у психіці людей опосередковані їх діяльністю, умовами життя, особистими цілями [2 с.79]. Особа є водночас об'єктом і суб'єктом політики. З одного боку, навіть всупереч бажанню тією чи іншою мірою людина перебуває під впливом політики, політичних процесів, а з іншого боку, як носій певних політичних якостей людина залучається до конкретного політичного процесу як представник держави, нації, народу, соціальної групи. Для того, щоб приймати участь у політичному житті суспільства, людина повинна бути політично соціалізованою – це постійний процес засвоєння людиною цінностей, норм, правил та шаблонів політичної поведінки у певній політичній системі. Результатом політичної соціалізації є вміння людини орієнтуватися в суспільно-політичному просторі, брати участь у розв'язанні соціально-політичних та інших проблем, пов'язаних з управлінням різними справами суспільства і держави. На сучасному етапі результатом такого процесу вважають самостійний аналітичний підхід до засвоєння інформації, її опрацюванні, вмінні використовувати у практичній діяльності. При цьому особливе значення має те, якою мірою соціалізація особи сприяє її поведінковій діяльності у процесі виборів, референдумів, іншого визначення громадської думки, при прийнятті рішень, що стосуються політики [1 с. 271-274].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, неусвідомлювані спонукачі політичної поведінки проявляються у вигляді

установок, які залежать від образу бажаного майбутнього. Ці установки, на думку К. Юнга, закріплюються в архетипах людини і для кожної ситуації використовується окремий архетип. Коли настає потреба використати певну форму політичної поведінки, людина діє стереотипно і в процесі взаємодії з людьми зі схожим образом майбутнього, вона засвоює такі цінності та цілі й знову відтворює їх.

Наші накові розвідки обраної проблеми не вичерпують можливостей подальших досліджень, актуальним залишається емпіричне дослідження функціонування основних механізмів неусвідомлюваних спонукачів політичної поведінки особистості.

Література

1. Головатий М. Ф. Політична психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : МАУП, 2006. 432 с.
2. Психология: словарь / Петровский А.В. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва, 1990. 286 с.
3. Розенфельд Ю.М., Герасіна Л.М., Осипова Н.П. Політологія: підручник. Харків: Видавець, 2001. 329 с.
4. Шимко В. А. Методологія досліджень психології діяльності: аналіз усталених підходів та пошук перспектив. Харків, 2008. 339 с.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Царенко Т.А.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність теми дослідження: ХХІ ст. ставить високі вимоги до організації системи освіти, змушуючи шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, спрямовані на приведення методів навчання і виховання у відповідність до вимог життя. Тому в умовах реформування освітньої галузі має забезпечуватися системний розвиток дитини, формування її особистісної культури, сприяння самореалізації, саморозвитку і здійснюватися підготовка до активного творчого життя. За новими законодавчими актами, які визначають пріоритети Нової української школи, початок навчання вимагає враховувати досягнення попереднього етапу розвитку дитини, її індивідуальні особливості, до яких належать тип темпераменту, стан психофізичної сформованості, пізнавальна сфера, особистісно-соціальний розвиток, вплив системи родинного виховання тощо. Реформи у Новій українській школі передбачають суттєву зміну структури початкової школи, щоб максимально врахувати фізичні, емоційно-ціннісні, розумові здібності дитини [4].

Мета дослідження: аналіз показників готовності дитини до школи у відповідності зі змінами умов навчання в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, яка розкриває рівні розвитку психологічних якостей, що є найважливішими передумовами для успішного включення до нового соціального середовища і формування навчальної діяльності.

Питання підготовки дітей до школи вперше було теоретично обґрунтовано в праці Я. Коменського «Материнська школа», вона є першою такою програмою підготовки дітей до школи. Проблеми підготовки дитини до школи вивчали такі науковці, як Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Ю. Гьльбух, Н. Головань, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, Е. Кравцова, Н. Нижегородцева, В. Шадриков та ін.

Й. Шванцара визначає готовність до школи як досягнення такої міри в розвитку, коли дитина «стає здатною брати участь у шкільному навчанні» [6].

Л. Божович вказувала, що готовність до навчання в школі складається з

певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, довільної регуляції своєї зовнішньої та внутрішньої активності та соціальної позиції школяра [2].

На думку Н.Гуткіної, готовність до школи – це необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах систематичного навчання у колективі однолітків [3].

О. Таран трактує психологічну готовність до шкільного навчання як комплексну характеристику дитини, що розкриває рівні розвитку психологічних якостей і є найважливішою передумовою для гармонійного входження дитини у нове соціальне середовище [5].

Як правило, більшість авторів визнають психологічну готовність до шкільного навчання як складне системне явище, будову якого складають такі компоненти:

- інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до навчуваності);
- особистісна готовність (мотивація, емоції, довільність, інтереси, спрямованість особистості, самосвідомість);
- соціальна готовність (комунікативна та соціальна компетентність).

Саме вони визначають основні напрями психічного розвитку дитини, які зумовлюють успішну подальшу адаптацію до шкільного середовища, досягнення у навчальному процесі. Незрілість якоїсь з цих складових становить причину подальших проблем не лише успішності в навчанні, але й перебування у класному колективі, ставлення до школи і процесу засвоєння знань взагалі.

Психологами встановлено, що вік від 6 до 7 років є перехідним між дошкільним і молодшим шкільним періодами. Важливість дошкільного етапу полягає в досягненні дитиною не тільки інтелектуальної, а й соціальної зрілості. З приходом до школи змінюється провідна діяльність першокласника – гра поступається навчанню як цілеспрямованій організованій діяльності, якій підпорядковуються спосіб життя, мотиваційно-ціннісна структура особистості дитини. Визначення рівня готовності дитини до школи дозволяє своєчасно

(перед початком навчального року) здійснити прогноз подальшої успішності першокласника, а також розробити ефективну програму гармонійного розвитку дитини із врахуванням її індивідуальних особливостей.

У Концепції Нової української школи акцентовано увагу на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, що базується на принципі дитиноцентризму. Цей принцип передбачає відмову від спрямування навчально-виховного процесу на середнього учня і максимальне наближення умов навчального середовища до індивідуальних особливостей конкретної дитини з урахуванням її надбань, здібностей, інтересів [4].

Початкова освіта Нової школи складається з двох циклів:

1. адаптаційно-ігровий (1-2 класи);
2. основний (3-4 класи).

Мета адаптаційно-ігрового циклу навчання – плавне, природне входження дитини у шкільне життя, послідовна адаптація до навчального середовища. Цей період повинен створити максимально комфортні умови для кожного першокласника, щоб запобігти можливим ускладненням у становленні навчальної діяльності: рівень завдань на уроках та час їх виконання може варіюватися в залежності від здібностей дитини; учитель сам добирає освітню програму, визначає її зміст; відсутність формального оцінювання; обмежений обсяг домашніх завдань тощо. «Найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання» [4, с.20].

Якщо аналізувати традиційний підхід у діагностиці готовності до школи, він фіксував наявні досягнення дитини, визначав «зону актуального розвитку». Тим самим визнавалося, що не можна починати систематичне навчання, якщо немає певного рівня психічного розвитку дитини. Результати тестів порівнювалися з попередньо розробленими критеріями, які вказували на певний рівень «готовності» і дозволяли встановити «неготовність», коли початок навчання не рекомендувався.

У Новій українській школі питання відбору до першого класу знімається, головним критерієм до початку навчання є позитивне ставлення

дитини до школи. Необхідність вхідного тестування при такому підході зникає, а діагностика, орієнтована на «зону найближчого розвитку» може проводитися протягом усього адаптаційного періоду для визначення не досягнень а найближчих перспектив, нереалізованих можливостей дитини.

Висновки. Отже, проблема психологічної готовності дитини до школи є актуальною на сьогоднішній день тому, що покоління Z – це нове покоління, яке потребує нових підходів до організації навчання і підготовки до нього. Саме тому НУШ здійснює реформи в освітній галузі і впроваджує нові методи і форми роботи з учнями, починаючи з першого дня перебування дитини у школі. Зокрема, подальшого перегляду потребують принципи визначення готовності до шкільного навчання як основи для профілактики, корекції та психічного розвитку першокласників.

Література

1. Андрієвський Б.М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах*: [збірник наукових праць]; редкол. В.В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон: РІПО, 2010. Випуск 5. С.6 – 9.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. К.: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
5. Таран О.П. Психологічна готовність дитини до школи. К.: Шк.світ, 2010. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. 388 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Шароварова В.Д.,

*студентка I курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О.М.*

Актуальність дослідження. Підлітковий вік є періодом кардинальних життєвих змін, що виявляються практично в усіх сферах психічної реальності, в емоційній і соціальній комунікаціях. Саме в цьому віці вплив біологічних, соціальних і культурних процесів підсилює ймовірність виникнення напружених емоційних станів, що негативно позначається на спілкуванні з однолітками.

Висока вираженість емоційних бар'єрів стає істотною перешкодою ефективної комунікації, ускладнює спілкування не лише з однолітками, а й з батьками, родичами, вчителями, незалежно від віку. Труднощі можуть виникати як результат бажання підлітка бути в центрі уваги серед однолітків і бути соціально важливішим за інших, або прагнення справити враження на дорослих. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю встановлення психологічних особливостей комунікативних бар'єрів у підлітковому віці, факторів, що їх обумовлюють, шляхів їх подолання.

Основна мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей комунікативних бар'єрів у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить про різноманіття комунікативних бар'єрів підлітків, більшість з яких фокусується у сфері спілкування з однолітками та референтними дорослими (А.Грецов, В.Дерючева, О.Долгінова, О.Домирева, В.Казанська, І.Кошлань, С.Кренк, А.Ліхтарников, Л.Регуш).

Згідно досліджень М.М.Кідалової, середній рівень емоційної зрілості разом з низьким рівнем емоційного інтелекту є закономірною ознакою вікового розвитку підлітка та обумовлює виникнення комунікативних

бар'єрів у спілкуванні підлітків. З одного боку, однолітки мають той самий характер проблем і переживають схожі емоції один з одним, але, з іншого, непорозуміння поглядів, неспівпадання інтересів в процесі спільної діяльності, неадекватне сприйняття зовнішності співрозмовника, невміння сприймати негативні емоції, агресивна поведінка призводять до дискомфорту у стосунках та наявності комунікативних бар'єрів [1].

Аналіз наукових джерел показав, що у підлітковому віці відбувається пошук референтної групи. Пошук референтної групи характерний для всіх підлітків, а потреба завоювати високий статус в ній більш активізована у хлопців. Для підлітка дуже важливо мати референтну групу, цінності якої він приймає, на чії норми поведінки і оцінку він орієнтується [2].

Однією з головних проблем спілкування між підлітками є бажання справити враження будь-якими способами. Діти підліткового віку вважають, що успіх у встановленні контактів полягає у здобутті авторитету, навіть шляхом залякування або негативних дій. Наслідком таких впливів і спілкування можуть стати такі бар'єри як: емпатійні, моральні, інтелектуальні, семантичні.

Варто зазначити, що важливою сферою діяльності підлітка є спілкування не лише з однолітками, а й з батьками. Потреба дитини в визнанні її як рівноправного учасника спілкування частіше за все не задовольняється, адже батьки уявляють собі процес дорослішання лише у формі негативних та шкідливих занять. Як наслідок, з'являються заборони замість знаходження компромісу і пояснення наслідків. Причинами непорозуміння може стати небажання батьків розглядати проблему та неготовність ставити себе на місце дитини; невизнання підліткової кризи як дійсно важливого етапу у житті дитини; ненадання підтримки в ситуації переживання почуття дорослості; відсутність атмосфери злагоди і розуміння. Одна з основних причин виникнення бар'єрів у спілкуванні полягає в тому, що батьки оцінюють своїх дітей за старими критеріями, не визнають факт наявності окремої особистості з своїми власними індивідуальними

особливостями. На жаль, в сучасному суспільстві є велика кількість батьків, які не хочуть визнавати право на власну думку своєї дитини у певних поглядах, цінностях тощо. Однак, така неузгодженість саме в період підліткового віку досягає критичної межі, адже підліток починає вчитися виражати думки, суперечити канонам батьків, тому що він починає окремо пізнавати світ соціуму, встановлює нові вербальні контакти і має можливість робити власні висновки завдяки новому соціальному досвіду. Варто зазначити, що конструктивною була би ситуація, коли батьки і підлітки можуть вислухати і почути один одного, аби знайти шлях подолання бар'єрів, а не ускладнювати міжособистісні стосунки у родині.

Такі ситуації у спілкуванні з батьками можуть викликати такі комунікативні бар'єри у підлітка, як: мотиваційні бар'єри; емоційні бар'єри.

Також виділяють бар'єри, які залежать від вроджених характеристик і якостей, які були здобуті протягом життя: бар'єри, обумовлені типом темперамента, віковими та гендерними особливостями [3].

Шлях подолання комунікативних бар'єрів для підлітка, перш за все, полягає у наданні професійної підтримки, адже дитина не має можливості впоратися з впливом емоцій самотійно, дуже часто вона просто не знає, як і що має зробити. Варто звернути увагу батьків на проблему підлітка; провести психологічну консультацію з дитиною та батьками, пояснити особливості підліткового періоду, розповісти про наслідки певних дій і методи їх попередження; запропонувати корекційно-розвивальні вправи щодо регулювання та контролю стану емоцій.

Висновки і перспективи дослідження. Комунікативні бар'єри є емоційними переживаннями, прогресування яких призводить до дисгармонійних тенденцій. В підлітковому віці бар'єри розглядаються як переживання напружених психічних станів перехідного періоду в житті особистості, подолання яких є необхідною умовою її розвитку.

Література

1. Кідалова М.М. Психологічні особливості прояву емоційних бар'єрів у

- підлітковому віці. / *Психологічні перспективи*. Спец. вип. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. 2011. Т. 2. С. 38-50.
2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). Київ: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
 3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Київ: Академвидав, 2005. 450 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ В РЕКЛАМІ

Шахбатян Н.А.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач Близнюкова О.М.*

Актуальність дослідження. У сучасному світі реклама, безсумнівно, є одним з основних рушіїв торгівлі, допомагає дізнатися про нові товари і послуги, зорієнтуватися у широкому колі виробництва і споживання. Реклама давно перестала бути просто джерелом інформації про товари і послуги, перетворившись у засіб впливу і маніпуляції, який здатний формувати і змінювати світогляд і поведінку людей. Реклама висвітлює потреби і бажання суспільства та є індикатором розвитку міського простору. Вона не лише відображає потреби, але й штучно їх створює, вбудовуючи у суспільство. Соціальна значущість і недостатня наукова розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проблеми психологічного впливу в рекламі на поведінку людей.

Огляд наукових праць. Теоретичні, методологічні та окремі практичні

аспекти психології реклами як галузі психологічної науки в цілому досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: Х. Алдер, З. Антонова, Л. Геращенко, В. Заикин, О. Зазимко, М. Корольчук, В. Корольчук, Т. Лагутіна, О. Лебедєв-Любимов, Д. Леонтєв, С. Миронець, Р. Мокшанцев, О. Проніна, Г. Ржевський, У. Скотт, В. Шуванов та інші.

Виклад основного матеріалу. Неможливо уявити собі сучасний світ без реклами. Образ у рекламі віддзеркалює спосіб людського життя та поведінку особи в суспільстві задля впливу на потенційного користувача. Сучасні медіа переходять планку від вербальної комунікації до візуальної, де цей самий комплексний образ стає основою для передачі інформації. Така образність допомагає швидше сприймати думку замовників реклами. За даними анкетування, потенційний покупець не витрачає час для раціонального обмірковування поданої інформації та швидко поглинає спрощений візуальний посил. Образ несе уже наповнений зміст, котрий викликає конкретну емоцію. Реклама не тільки допомагає дізнатися про нові товари і послуги та інформує. Як стверджують фахівці, це могутній засіб впливу і маніпуляції людиною. Вона здатна формувати і змінювати світогляд та поведінку людей. Саме тому науковці нині так ретельно вивчають це явище, з одного боку, щоб захистити людину від її негативного впливу, з іншого, щоб навчитися якомога краще на неї впливати і керувати нею.

Доведено, що реклама має за мету привернути якомога більше уваги до товару, послуги або підприємства в цілому, її завданням є скоріше і дорожче продати товар або послугу. Для того, щоб реклама спрацьовувала, свідомість споживачів має бути сприйнятливою. Отже, виникає необхідність переконати потенційних споживачів в необхідності купити товар. З метою підведення покупця до подібної думки, використовують різні «пастки». Одним із прикладів подібних «пасток» є так звані «чарівні» слова: новий, найкращий, « $1+1=1$ », безкоштовно, розпродаж, знижка, бонус, отримай подарунок, ексклюзивний, уперше, лише сьогодні, простий, зручний, без проблем і т.д.

Як відомо, ефективність впливу реклами на свідомість споживачів багато в чому залежить від того, наскільки в ній враховуються особливості психічних процесів людини. Для посилення рекламного впливу і, відповідно, підвищення ефективності самої реклами, використовуються різні методи психологічного впливу: переконання, навіювання, психоаналітичний метод, еріксонівський гіпноз, нейролінгвістичне програмування, лінгвістичне маніпулювання, соціально-психологічні установки, стереотипи, ідентифікація, механізм «ореолу», наслідування, психологічне зараження, рекламні шоу та технологія «25-го кадру» [3].

Сугестія є типом прямого повідомлення, через який людина впливає на рішення, вірування, судження, думки та поведінку іншої людини чи групи людей, не звертаючись до раціональної аргументації та не використовуючи фізичного примусу. Визначається вона як сукупність різних засобів вербального і невербального емоційно забарвленого впливу на людину з метою створення у неї певного стану або спонукання її до певних дій [4]. Виділяють два види навіювання: психомоторне навіювання – готовність погоджуватися з інформацією на основі некритичності сприйняття; престижне навіювання – зміна поглядів під впливом інформації, отриманої з високоавторитетного джерела [2].

Переконання, як метод рекламного впливу, полягає в тому, щоб за допомогою аргументації показати споживачу переваги даного товару і необхідність його придбання [5].

Встановлено, що якщо рекламований товар або послуга самі по собі не привертають уваги споживачів, то вкрай корисними, а іноді і просто необхідними виявляються спеціальні прийоми, що володіють сильним атрактивним впливом. Завдяки своїм очевидним або, навпаки, незвичайним особливостям вони привертають увагу до рекламованого товару. Це явище в ряді випадків стали називати ефектом або механізмом ореолу. На практиці застосування такого механізму може давати як відчутний психологічний результат, так і, при його неправильному використанні,

породжує безліч проблем, які погіршують ефективність рекламного впливу.

З'ясовано, що 25-й кадр або сублімінальна реклама (англ. subliminal message, subliminal stimuli, укр. підсвідоме повідомлення, підсвідомі подразники, стимули) є вигаданою методикою впливу на свідомість і підсвідомість людей за допомогою вставки в відеоряд прихованих повідомлень у вигляді додаткових кадрів [3]. Використання технологій, що діють на підсвідомість споживачів, якою і є технологія «25-го кадру», забороняється Законом України «Про рекламу».

Висновки. Зазначено, що в сучасній рекламі використовуються і тісно переплітаються різні методи психологічного впливу, характер яких може бути як позитивним, так і негативним.

Встановлено, що переважна частина реклами орієнтується на комерційні звернення, які пропонують різні види послуг, реклами торгових центрів та товарів для дому. Зовнішня реклама орієнтується на раціонального покупця, надаючи йому всю потрібну інформацію. Соціальна реклама орієнтується як на раціональні, так і на емоційні складові, що дає можливість охопити цільову аудиторію з конкретними цінностями. Завдяки політичній рекламі кількість соціальної різко зменшується. Політична реклама здатна змінювати ціннісні орієнтири, трансформуючи свою ідеологію під суспільні потреби.

Отже, психологічно грамотна позитивна реклама не руйнує психіку та сприяє формуванню позитивного мислення у споживача.

Література

1. Бутенко Н.В. Основи маркетингу: навчальний посібник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 140 с.
2. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2007. 384 с.
3. Мамалига С.В., Краєвська Н.М., Краєвський С.О. Реклама: психологія впливу на споживача. *Вісник Хмельницького національного університету*, 2011, № 3, Т. 3.
4. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

5. Шуванов В. И. Психология рекламы. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003. 320 с.

**ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ**

Швець А.О.

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Науковий керівник: старший викладач Калашнікова Л.В.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу адаптації першокласників до систематичного навчання в школі пояснюється реформуванням освітнього процесу, спрямованого на створення сприятливих умов для гармонійного розвитку кожного учня. Безсумнівно, під час входження до освітнього процесу першокласники зустрічаються з різноманітними проблемами та труднощами, які пов'язані із зміною провідного виду діяльності, режиму дня, особливостей стосунків із навколишніми.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що процес адаптації виступає об'єктом дослідження не тільки в психології, але й в природничих науках.

Поняття адаптація прийшло в психологію із біології (А. Ауберт, Ж. Бюффон), дослідженням адаптації як динамічної системи займалися І.М. Сеченов та І.П. Павлов. В зарубіжній психології в рамках концепції необіхевіоризму адаптація розглядається як стан і як процес біологічних змін в організмі (Г. Айзенк та ін.). У вітчизняній психології одні науковці розглядають адаптацію в контексті процесу соціалізації (І.С. Кон, А. Налчанджян), інші – з

позиції соціологічного підходу (В.М. Шубкін, Т.П. Кончанін, В.А. Ядов та інші).

Дослідженню питань діагностики та формування готовності дитини до систематичного навчання в школі присвячені наукові доробки А. Анастасі, Л.І. Божович, А.І. Венгера, Ю.З. Гільбуха, А.І. Запорожець, В.Д. Шадрікова, І.Ю. Кулагіна та інших учених, які розглядали готовність дитини до школи як комплексне, багатогранне та системне утворення, яке охоплює всі сфери життя дитини. В ролі основних критеріїв такої готовності науковці виділяють фізіологічну, інтелектуальну та соціальну готовність.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців на процес адаптації першокласників до систематичного навчання в школі.

Основний виклад матеріалу. Найчастіше під адаптацією розуміють здібність людини пристосовуватися до нових вимог середовища (як соціальних так і фізичних) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту з середовищем [5].

У словнику психологічних термінів під адаптацією розуміють процес та результат ефективної взаємодії особистості із середовищем, в результаті якого встановлюється відповідність між загальним рівнем найбільш актуальних на даний момент потреб особистості і наявним (перспективним) рівнем задоволення даних потреб, що визначає безупинний розвиток особистості; процес психологічної включеності особистості до системи соціальних, соціально-психологічних та професійно-діяльнісних зв'язків та стосунків.

Досить часто поруч із поняттям адаптація, яка відноситься до навчального процесу науковці використовують поняття шкільної дезадаптації. Шкільна дезадаптація розуміється як процес утворення неефективних та неадекватних психологічних механізмів пристосування дитини до навчання в школі, які виявляються у формі порушень навчання та поведінки, конфліктних стосунків, психогенних захворювань та реакцій підвищеного рівня тривожності спотворень в особистісному розвитку дитини [3, с. 91].

Дослідженням шкільної дезадаптації займалися Н.І. Гуткіна,

І.В. Дубровіна, Л.Ф. Обухова та інші вчені.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що найчастіше виділяються наступні види адаптації: біологічна, фізіологічна, соціальна, дидактична, соціально-психологічна, психічна, сенсорна, професійна та інші види.

В рамках нашого дослідження найбільший інтерес у нас викликають наступні види адаптації: соціальна, психологічна, дидактична та біологічна.

Соціальна адаптація передбачає пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії [6, с. 112].

Психологічна адаптація - це процес психологічної включеності особистості до системи соціальних, соціально-психологічних та професійно-діяльнісних зв'язків і відносин та виконання відповідних рольових функцій.

Дидактична адаптація виступає складним динамічним процесом входження дитини в новий освітній простір, який зумовлюється як загальними особливостями організації процесу навчання так і специфікою вивчення певної навчальної дисципліни [4, с. 150].

Біологічна адаптація - процес пристосування організму до зовнішніх умов у процесі еволюції, включаючи морфофізіологічну та поведінкову складові [5].

У результаті наукових досліджень було виявлено, що процес адаптації має певну специфіку проходження на різних етапах онтогенезу. Так, Л.І. Божович вказує, що на ранніх етапах онтогенетичного розвитку особистості психічні особливості та якості виникають шляхом пристосування дитини до вимог навколишнього середовища. Потім ці особливості набувають самостійного значення і починають впливати на психічний розвиток особистості в подальшому. Вчений відмічає, що дитина не просто пристосовується до ситуації, а на основі сформованих якостей особистості починає преломляти вплив середовища і (свідомо або не свідомо) починає

займати стосовно цього середовища певну внутрішню позицію. У процесі формування свідомої регуляції поведінки усвідомлені цілі починають контролювати та спрямовувати активність суб'єкта, який розвивається. На достатньо високому рівні розвитку суб'єкт перетворюється в творця власного досвіду [5, с. 13-14].

Показниками адаптованості першокласників до систематичного навчання в школі виступають: спокійний та врівноважений стан, стриманість та уважність на уроках, жвавість та рухливість на перервах, здатність до налагодження нових стосунків із навколишніми (дорослими та однолітками).

Крім того такі діти успішно засвоюють навчальний матеріал, добре розуміють і виконують вимоги вчителя, не очікуючи заохочення. Негативна оцінка сприймається ними адекватно. Їх навчальна діяльність та процес спілкування мають ініціативний характер. Вони активні на уроках, самі відповідають і ставлять запитання; заводять знайомства з учнями інших класів, проявляють різні види активності (мовленнєву, пізнавальну, рухову тощо). Вони орієнтуються в приміщенні школи, спостерігають за старшокласниками; через тиждень вже добре орієнтуються в школі, демонструють свою обізнаність батькам [2].

Аналіз наукової літератури засвідчив актуальність питання стадіальності протікання процесу адаптації. Найчастіше виділяють три основні етапи адаптації.

Перший етап – орієнтувальний – характеризується бурхливою реакцією дитини у відповідь на зміну провідного виду діяльністю. На цьому етапі у першокласників спостерігаються бурхливі реакції та значне напруження практично всіх систем організму. Орієнтувальний етап процесу адаптації триває два – три тижні.

На другому етапі відбувається нестійке пристосування дитини до систематичного навчання в школі. На цьому етапі організм дитини шукає і знаходить певні оптимальні (або близькі до оптимальних) варіанти реакцій в поведінковій та психічній сферах. Другий етап адаптації триває два тижні.

Третій етап характеризується відносно стійким пристосування першокласника на нових умов існування. На цьому етапі організм виробляє адекватні поведінкові реакції, пристосовується до нових вимог, адаптується до навантаження, яке пов'язане з процесом навчання. Третій етап процесу адаптації закінчується після шостого тижня навчання в школі [1, с.47].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці програми соціально психологічного тренінгу, спрямованого на адаптацію першокласників до систематичного навчання в школі.

Література

1. Бугрименко Є.А., Венгер В.В. Готовність дітей до школи. Діагностика психології розвитку та корекція його несприятливих варіантів. Томськ: Пеленг, 1992. 62 с.
2. Бучинська О.М. Психологічні особливості адаптаційного періоду. URL.: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/psikhologichni-osoblivosti-adaptatsiinogo-periodu-.html>
3. Довідник з практичної психології (на допомогу студентам випускникам під час підготовки до державних екзаменів): навчально-методичний посібник /за ред. Г.О. Горської. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 232 с.
5. Плотнікова О.Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09. Київ, 2001. 152 с.
6. Редько Л.Л., Лобейко Л.Л. Психолого - педагогическая поддержка адаптации студента- первокурсника в ВУЗе: учебное пособие. Москва: Илекса, 2008. 296 с.
7. Соціальна адаптація: феномен і прояви / А.І. Кавалеров, А.М. Бондаренко. Одеса: Астропринт, 2005. - 112 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ «ПСИХОЕДУКАЦІЯ» У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Шкуруній К. М.,

студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день для України проблема надання психологічної допомоги особистості є надзвичайно актуальною. Сучасний світ характеризується бурхливими змінами, тому у значній мірі виникає потреба у підтримці й допомозі людині.

Саме тому сьогодні є дуже актуальним питання надання психологічної допомоги людям різного віку з різноманітними проблемами. Особливо це стосується військовослужбовців, адже психічне здоров'я є однією з найбільших людських цінностей. Від нього залежить ефективність діяльності в надзвичайних ситуаціях, а також важкість і тривалість психологічних наслідків, що впливають на психологічний стан.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання психоедукації розглядали такі зарубіжні психологи: А. Адлер, Б. Скіннер, Е. Берн, К. Роджерс, К. Юнг, Р. Мей та інші. Серед вітчизняних дослідників даної проблеми слід назвати Б. Мещерякова, М. Обозова, О. Бондаренка, О. Сапогова, Р. Немова, С. Васьківську, Ю. Альошину та інших.

Мета статті: здійснити теоретико-методологічний аналіз категорії «психоедукація».

Виклад основного матеріалу. У великому енциклопедичному юридичному словнику за редакцією Ю. Шемшученка поняття психоедукація

тракується як інформаційна підтримка у формі пояснювальних моделей і рекомендацій, які допомагають зорієнтуватися в ситуації, що склалася і отримати уявлення про можливі способи дії у важкі хвилини [1].

Н. Череповська розглядала психоедукацію як «пояснення і донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні негаразди та їхні наслідки для особистості за своєю суттю є раціоналізацією/розумінням травми – її виявів, наслідків, способів подолання, окреслення травмованими свого майбутнього життя. Психоедукація здатна оптимізувати процес менталізації травми війни вцілому й зняти емоційну напруженість у військовослужбовця зокрема. Саме тому психоедукація є важливим засобом у роботі з військовослужбовцями, що брали участь у бойових діях, а її метою (як психологічного методу подолання симптомів ПТСР) є інформування військовиків про поширеність наслідків невідворотного впливу війни різної інтенсивності на будь-яку особистість і надання їм можливості краще зрозуміти власний психологічний стан після пережитого інтенсивного стресу» [2].

На перший погляд здається, що немає потреби в психоедукації, тому що з появою Інтернет-мережі доступно дуже багато інформації. Та, на жаль, на території України на сьогодні недостатньо сформована «культура психотерапевтичного консультування». Пояснення природи психологічної травми, надання літератури для самодопомоги, використання різних засобів для ознайомлення з психологічною проблемою військовослужбовця – інформаційних буклетів, книжок, відеофільмів, індивідуальних та групових лекцій, тренінгів, семінарів є важливим компонентом сучасної психоедукації.

Важливо пам'ятати, що психоедукації потребують також близькі та родичі військовослужбовця. Інформація про наслідки психологічної травми, її симптоми та особливості протікання, повинна сприйматися близькими не як хвороба, а як тимчасова особливість, яка потребує допомоги.

Відповідно, усі терапевтичні втручання при даних психологічних розладах можна розділити на дві групи: ті, що впливають безпосередньо на

військовослужбовця, і ті, що покращують рівень його функціонування опосередковано через вплив оточуючого середовища (родина, друзі).

Загалом усі ці дослідження наводять на думку про те, що: психоедукація – це первинний засіб в роботі з військовослужбовцями, який формує вдалу роботу на наступних етапах, таких як – стабілізація та контроль психологічного стану людини з використанням техніки дистанціювання, відволікання.

Дуже важливим етапом є пошук ресурсів, що дозволяють людині подолати психологічний розлад. Це можуть бути стосунки, духовність, спогади, мрії, спорт, медитація, творчість. Можна використовувати ресурсні вправи терапії – це позитивна уява, розмова з наставником, ресурсна історія, втілення ресурсу в символ, який можна взяти з собою, так звані обереги.

Заключним етапом із надання психологічної допомоги є вибудовування плану майбутнього життя: зменшення симптомів посттравматичного стресового розладу, відновлення стосунків, підвищення самооцінки.

Психологічна допомога на сучасному етапі становлення нашого суспільства має застосовуватись в найрізноманітніших сферах життєдіяльності, а особливо в сферах, пов'язаних з ризиком для свого життя, чи відповідальністю за життя другого. Використання різних форм психоедукації має бути одним із пунктів у концепціях розвитку різних сфер нашого суспільства.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу літератури категорія «психоедукація» характеризується як спеціальна частина реабілітаційного комплексу, розуміння якої полягає в аналізі, поясненні етапів психологічних змін при психотравмуючих впливах. Основним принципом аспекту є поширення інформації про психологічні проблеми особистості та ознаки посттравматичних розладів, зокрема. Провідними елементами судження поняття є: передача інформації (симптоматика порушення, причини, прогноз; емоційна розрядка близьких респондента; пояснення доцільності дотримання регулярного і повного психотерапевтичної співпраці; допомога у виробленні навичок самопомоги Дослідження ефекту впливу психоедукації на характер

міжособистісного функціонування у роботі психокорекційної групи і буде перспективою подальших наукових пошуків.

Література

1. Шемшученко Ю. С. Великий енциклопедичний юридичний словник. Київ: ТОВ «Видавництво "Юридична думка"», 2007. 992 с.
2. Череповська Н. І. Асоціація політичних психологів України. *Проблеми політичної психології*: збірник наукових праць. Київ, 2017. С. 119-132.

РОЗВИТОК ЗЧИТУВАННЯ СИМВОЛІВ У ПСИХОМАЛЮНКАХ: НА МАТЕРІАЛІ КУРСУ «АСПН»

Щербак К.С.,

студентка I курсу магістратури психолого-педагогічного факультету

Криворізького державного педагогічного університету

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент Гапоненко Л.О.

Актуальність дослідження. Підготовка магістрів за курсом Активне соціально-психологічне навчання («АСПН») передбачає розвиток практичних вмінь магістра сформуванню компетентності керівника групи АСПН, який здатний здійснювати групову психокорекцію. Методика АСПН передбачає використання художньо-образних форм для здійснення найголовнішого – досягти «позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки» [Яценко, с.31]. Використання психомалюнків дозволяє відстежувати групову динаміку АСПН, здійснювати концентрацію уваги на деструктивних утвореннях, які обумовлюють перевантаження бар'єрів спілкування, що руйнують комунікативні взаємодії. Перевага використання психомалюнків полягає в тому, що магістри здатні спостерігати деструктивні

символи в рисунку, які в повсякденному житті вони не розпізнають. Отже, система підготовки майбутнього керівника групи АСПН, передбачає професійну компетентність зчитувати символи в художньо-образних формах. Виходячи із вище означеного, поставлена проблема є актуальною в підготовці майбутніх психологів та психотерапевтів.

Мета статті полягає у розвитку в магістантів практичних умінь і навичок групової психокорекції на основі зчитування символів у психомалюнках.

Посилання на сучасні теоретичні положення. Метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) розроблений академіком, доктором психологічних наук Т.С. Яценко і широко впроваджений як навчальний курс в підготовці магістрів-психологів. Зокрема, методу активного соціально-психологічного навчання приділяли увагу такі психологи як Г.О. Балл, Б.Ц. Бадмаев, С.М. Максименко, Г.О. Горська, С.Д. Смирнов, О. М. Смолкін, Л. Г. Семушина, Автори порушують питання про перспективу використання інтерактивного соціально-психологічного навчання.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із теоретичного положення про те, що людина здійснює пошук сенсу життя, групі було запропоновано визначити, як кожен з учасників групи АСПН може відобразити в психомалюнку свою групу. Цей підхід давав змогу розпізнавати символи з точки зору вибору магістром власного бачення себе в групі, відчувати свободу чи навпаки, ідентифікувати себе в ролі гідної, творчої особистості.

Магістр, який був керівником групи заздалегідь підготував такі навчальні завдання: бути повністю присутнім в групі, емпатійно відноситись до будь-яких висловів, підтримувати не критичне оцінювання, розвивати відчуття впевненості у протагоніста.

Протагоністом на цьому занятті була магістр (Валерія О.), чий малюнок був покладений в емпіричне дослідження з розвитку зчитування символів у психомалюнках.

В.: Пропоную себе як протагоніста. Я намалювала групу у вигляді цілісної системи, в які кожен член групи – частинка енергії яка живить групу. Ті

відростка, що виходять з фігур і є енергією. Але цю енергію віддають не всі...

Керівник: Так, я бачу, що на малюнку не у всіх є відростки. А що тоді у них є?

В.: Ну от наприклад у Євгенії та Дениса є відростки, але вони направлені тільки до самих себе. Вони ще поки, я думаю, не прагнуть до активної інтеграції в групі. А от фігура Оксани, змальовується в моїй уяві як відсторонена та як така, що є самоізолюючою від всіх інших. Складається враження, що наче вона так близько, але до неї не достукатись. Мене це насторожує...

Керівник: Зрозуміло, Ваш малюнок досить яскравий, чому колір керівника саме такий?

В.: Так, зелений, майже, як чорний порівняно з іншими кольорами. Для мене керівник це той який обмежує та одночасно огортає захисною стіною. Але в той же час він у мене зображений зверху, значить у цій ситуації він панівний та домінуючий. Як на мене так і повинно бути. Правильно ж?..

Керівник: Я думаю, для Вас образ керівника зараз пов'язується з якоюсь значущою особою? Чи не так?

В.: Я не розумію, на що Ви натякаєте! Родина тут ні до чого!

Керівник: Давайте уявимо, що Ви на виставці картин, і перед Вами зараз картина королівської сім'ї. Уявіть, що Ви зараз там і є частиною картини. Розкажіть що відчуваєте.

В.: Уявила себе дочкою. Думаю король дуже владний у цій родині (як це і повинно бути). Мати (його дружина) завжди підчиняється йому, не заважає творити «великі справи». Пилинки здуває одним словом. Ну а дочка залищається сама, я так думаю, із своїми власними переживаннями, бажаннями та страхами. Сама в родині... (Валерія швидко міняє положення тіла та жести – руки схрещує та намагається охопити себе повністю. Намагається зберегти вираз обличчя незмінним).

Керівник: Бачу, що дана ситуація є травмуючою для Вас. Спробуйте пригадати травмуючу ситуацію (чи людину) з дитинства.

В.: Знаєте, я чітко змогла побачити аналогію з картиною, яку Ви запропонували. В дитинстві батько був дуже строгий і тримав мене в

дисципліні. Мама грала зі мною, але мені не вистачало батька поруч. Все моє дитинство він був на роботі. А коли і приходив додому то ніхто і ніщо не повинно було йому заважати відпочити чи зайнятись ще якимись справами по дому. Я боялась прогнивити його з будь-якого приводу і тому трималась подалі від всіх і всього. Так би мовити, щоб не зробити нічого такого, що б могло засмутити батька.

Керівник: А було щось таке, за що Ви вдячні своєму батьку саме сьогодні?

В.: Так, звісно. З часом я стала зрозуміти, що не дивлячись на те, що він не був зі мною так багато часу як мені того б хотілося. Він на сьогодні для мене є прикладом гарного господаря та вправного чоловіка. Ще я вдячна йому за мій потяг до незалежності та можливість автономно розвиватись.

Керівник.: Чудово, що Ви знайшли позитив. А що б ви могли собі побажати з цього приводу (щодо відносин з батьком)?

В.: Ну, я думаю, краще пізнати батька. Матиме місце - послухати розповіді про його дитинство. Можливо причиною того, що у нас з ним так склалось взаємини криються у його відносинах із батьками. Можливо він просто не знав що і до чого. Тому йому було простіше відсторонитись.

Керівник: Я думаю після розмови Вам буде над чим провести аналіз.

Далі група по чергово висловлює свої відчуття, нові варіанти асоціативного розпізнання символів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, курс АСПН дозволяє розглядати глибинні процеси психіки, досягати позитивної дезінтеграції, здатності багаторазового споглядання себе, тобто розвивати рефлексію щодо позбавлення едіпального фіксування на образі батька, розумітися в природі розвитку психіки.

Символи відіграють роль детермінанти дезінтеграції та через усвідомлення внутрішніх психічних детермінант досягається цілісність та гармонійність особистості. Символ дозволив виявити чинник едіпального програмування психіки – це механізм «від слабкості до сили», який активує процес пошуку, в частині окремих рис лібідних об'єктів, які структуруються в залежності від

психологічної сили. Тенденція «до сили» поєднується з прагненням «до задоволення» едіпально-лібідних бажань, що призводить до зниження напруги, яка породжена «принципом реальності», і реалізації лібідної активності суб'єкта в платонічному ключі.

Перенесення рис лібідних об'єктів (батька) які емоційно дистанціювали, роз'єднували, породжували почуття знедоленості, сприяло виникненню бар'єрів у стосунках та ускладнювало зближення.

Психокорекційна робота дозволила об'єктивувати, що відчуття «відторгнення» людини, яка живе у своїй оболонці, пов'язане з батьківською фігурою В. Під час психокорекційної роботи керівник підвів протагоніста до думки, що «холодне» відношення батька можливо насправді не суто його волевиявлення, а можливий вплив його родинних стосунків у період його дитинства.

Література

1. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами . *Вопросы психологии*. 2000. №1. С. 96 – 109.
2. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности *Психологический журнал*. 2004. № 2, т. 25. С. 17 – 26.
3. Головин С. Ю. Словарь психолога практика . Изд.2-е, перераб. и доп. Минск: Харвест, 2007. 976 с.
4. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ: Освіта, 1993. 135 с.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. Посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 679с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Щербак О.Г.,

студентка I курсу магістерського рівня вищої освіти

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Мельничук І.Я.

Актуальність проблеми. У теперішній час ми дедалі частіше стикаємося з проблемами емоційного перенапруження особистості, пов'язаними зі стресовими ситуаціями, необхідність подолання яких стала предметом наукового пошуку психологів. Проте проблема постановки цілей під час дії стресових факторів є малодослідженою як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології. Актуальність проблеми посилюється взаємообумовленістю процесу цілеутворення та здатністю долати стресові ситуації.

Мета статті полягає в узагальненні наукових досліджень проблеми цілеутворення у стресових ситуаціях, а також виявлення психологічних особливостей цього процесу.

Огляд наукових праць із проблеми. О. Леонтьєв визначає процес цілеутворення як суб'єктивне виділення цілі, усвідомлення результату, який досягається завдяки діяльності [2].

Із втратою значущих цілей у житті людини неодмінно пов'язується виникнення життєвих криз, втрата осмисленості та спрямованості життя, що зазвичай відбувається під впливом стресових ситуацій [4].

Г. Сельє наголошує на тому, що стрес – не просто нервові напруження, а це процес адаптації до обставин, які порушують чи викликають загрозу

порушення рівноваги суб'єкта. Причиною стресу може бути будь-яка несподівана подія – як позитивна, так і негативна, значення має лише інтенсивність потреби у перебудові чи в адаптації [4].

Для подолання стресу людині необхідно приймати певні рішення та вчиняти дії, спрямовані на вирішення поставлених завдань.

О. Леонтьєв розглядає цілі як важливий компонент у структурі діяльності людини та звертає увагу, що мета не тільки опосередковує дії, а має констатуючу роль при їх здійсненні [2]. При цьому особистість більш ефективно буде реалізовувати поставлену ціль у випадку її поєднання із мотивом, який відіграє спонукальну, регулятивну та смислотворчу функції. При цілеспрямованій діяльності важливим є підпорядкування засобів цілям, які визначаються умовами та можливостями здійснення. За для досягнення певної мети, одним із вирішальних факторів є усвідомлення результатів, наслідків та вибір порядку дій, що залежить від цінності очікуваного результату.

Н. Переверзева пропонує п'ять найпоширеніших форм цілеутворення, які у розрізі проблеми стресу, можна охарактеризувати наступним чином:

- 1) визначення мети антистресової активності як заперечення проблемного стану;
- 2) конфронтація мети проблемному станові;
- 3) проекція характеристик ідеалу на бажаний результат діяльності;
- 4) дотримання правил і принципів, які визнаються суб'єктом вибору запорукою досягнення бажаного результату;
- 5) визначення мети діяльності як генерального результату [3, С. 104-105].

Вищезгадані форми цілеутворення, зазвичай, зустрічаються не окремо, а комплексно, тобто відразу включають декілька видів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрес тісно пов'язаний з процесом утворення цілей, при цьому вони мають детермінуючий характер один щодо одного. Так, неефективне цілеутворення (наприклад, постановка нереалістичних цілей) може спричинити стрес. Але, з іншого боку,

постановка ефективних цілей може допомогти розв'язати стресові ситуації. При цьому продуктивність цілеутворення та досягнення поставленої мети, на нашу думку, насамперед залежать від самої людини та її здатності правильно оцінити об'єктивну реальність, розподілити власні ресурси, передбачити результат і обрати послідовність дій. Ефективне цілеутворення у стресових ситуаціях буде відбуватися за таких умов: коли цілі реалістичні, конкретні, самостійно поставлені, відповідають інтересам та потребам особистості.

У стресових ситуаціях вчені виокремлюють три типи цілеутворення: для першого типу характерна самостійна постановка цілей; для другого – утворення та приймання цілей при запропонованих завданнях; для третього – утворення проміжних цілей при вирішенні задач [1].

У процесі цілеутворення емоційний компонент при стресових ситуаціях набуває першочергового значення. Емоції у процесі цілеутворення можуть виконувати як спонукальну, так і гальмівну функцію. Зауважимо, що емоційне забарвлення дій зазвичай підштовхує до розв'язування проблем, які викликані стресовим фактором. З іншого боку, на початкових стадіях стресу, іноді спостерігається блокування процесу цілеутворення, що виявляється у нездатності ставити цілі, або, ставити перед собою лише ті цілі, які орієнтовані на задоволення нижчих, фізіологічних потреб.

Ефективне цілеутворення, на нашу думку, характеризується мобілізацією людини у стресових ситуаціях; постановкою цілей, які спрямовані на адаптацію, розвиток, а також на покладання альтруїстичних цілей.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, здатність до ефективного цілеутворення сприяє цілеспрямованій діяльності й успішному подоланню стресових ситуацій.

Ефективне цілеутворення у стресових ситуаціях характеризується наявністю реальної мети та мотиву; усвідомленням результату, порядку дій і засобів досягнення мети. Важливо, щоб при цьому поставлені цілі були конкретними, досяжними, альтруїстичними, спрямованими на адаптацію та самоактуалізацію

особистості.

Активізація процесу цілеутворення у стресових ситуаціях сприяє розвитку певних особистісних якостей, таких як: інтелектуальна активність, відповідальність, самоконтроль і стресостійкість.

Перспективи наших подальших наукових пошуків полягають у виокремленні видів цілеутворення у залежності від стадій стресу, а також у виділенні та характеристиці типів особистості в залежності від здатності до цілеутворення у стресових ситуаціях.

Література

1. Ключко В.Е. Целеобразование и динамика оценок в ходе решения мыслительных задач. Психологические исследования интеллектуальной деятельности: МГУ. М. 1979. С. 87-95.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 305 с.
3. Переверзева Н. Ю. Роль интуиции в принятии социально-значимых решений: соц.-филос. аспект: дис. канд. филос. наук : 09.00.11. М. 2007. 180 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Общ. ред. Е. М. Крепса. М.: Прогресс, 1982. 125 с.

ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Щирська І.М.,

студентка I курсу магістратури

факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О.М.

Актуальність теми. Підвищення стресостійкості в умовах толерантності до невизначеності є надзвичайно важливою темою для нашого сьогодення. Актуальність дослідження зумовлена величезною кількістю стресів в сучасному світі: нестабільність політичної ситуації, швидкий темп життя з постійними змінами та низькою ймовірністю передбачення варіативності майбутніх подій, величезний обсяг негативної інформації, погіршення економічних умов в ситуації пандемії коронавірусу, високий рівень конкуренції та поступово зростаюче безробіття в умовах економічної кризи. Усі ці фактори вимагають від людини в сучасних умовах толерантності до невизначеності, гнучкості, розуміння, мудрості, розвитку саморегуляції на високому рівні. Саме високий рівень стресостійкості особистості дозволяє витримувати значні емоційні, інтелектуальні та вольові навантаження, сприяє свідомій саморегуляції в стресовій ситуації. Отже, практична значущість вирішення означеної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є дослідження феномену стресостійкості, аналіз факторів, що впливають на її розвиток в умовах толерантності до невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Єдиного розуміння терміну стресостійкості на сьогодні не існує. Частина науковців вважають стресостійкість емоційною стійкістю, інші акцентують увагу на можливості саморегуляції, фізіологічних характеристиках, результативності роботи та стратегіях подолання.

Природа стресостійкості у методичних аспектах опирається на основні наукові положення теорії психологічної регуляції (С.Л.Рубінштейн, О.К.Колюткін, О.Я. Чебикін), стратегії подолання стресу (А.В. Вальдман, А.М. Гриненко, Л.М. Ємельяненко, В.І. Лебедєв, В.Л. Марищук, В.П. Петюх, В.М. Корольчук, Л.В. Торгова). О.В. Лозгачева в своїх працях говорить про те, що стресостійкість є комплексною властивістю особистості, яка характеризується необхідним ступенем адаптації до дії зовнішніх і внутрішніх факторів в процесі життєдіяльності, обумовлена рівнем активації ресурсів організму і психіки особистості [2]. На думку М.Е. Хуторної стресостійкість є психологічним

утворенням, яка включає в себе особистісний компонент, що визначає розвиток вольової, емоційно-регулятивної, мотиваційної функцій. Більшість дослідників відзначає, що стресостійкість як властивість психіки відображає здатність особистості успішно виконувати необхідну діяльність у різних життєвих ситуаціях. Стресостійкість можна розглядати як вміння долати труднощі проявляти витримку, адекватно сприймати власні емоції та настрої соціуму. Її можна також визначати як сукупність особистісних якостей людини, які дозволяють їй переносити великі емоційні, інтелектуальні та вольові навантаження, без шкоди для власного здоров'я, діяльності, соціального середовища. За Т.Тихомировою стресостійкість виступає здатністю особистості протистояти стресу, самостійно долати проблеми, що виникають на шляху духовного зростання та фізичного самовдосконалення [3].

Науковцями експериментально встановлено залежність між проявами феномену стресостійкості та деякими психологічними чинниками, індивідуально-психологічними особливостями та особистісними характеристиками.

Аналіз наукової літератури свідчить, що підвищенню стресостійкості, особливо в ситуації невизначеності, сприяє формування таких особистісних характеристик як адаптація до швидкозмінних умов життя, відкритість новому досвіду, наявність цілей та бажання особистісного зростання, самоприйняття.

Ставлення людини до невизначеності, її оцінка та реакція на ситуацію визначається як толерантність до невизначеності. Маклейн розглядав толерантність до невизначеності як рису, діапазон реакцій від відкидання до привабливості, у разі сприйняття невідомих, складних, динамічно невизначених ситуацій. О.М. Львова, О.В.Мітіна підкреслювали, що толерантна людина вважає за можливе та визнає існування невизначеності в нашому сучасному мінливому світі та в нашій власній поведінці. За К.Стойчевою толерантність до невизначеності викликана необхідністю пояснення особливостей поведінки особистості в невизначених, багатозначних ситуаціях, позаяк, готовності особистості приймати ці ситуації або уникати їх, що є одним з механізмів

вирішення стресогенної ситуації та позбавлення від впливу стресора [4]. Д.О. Леонтьєв розглядає толерантність до невизначеності як фундаментальний психологічний ресурс особистості, що допомагає зробити вибір певних стратегій оволодіння складними життєвими ситуаціями. Загалом, толерантність до невизначеності розглядається як особистісна характеристика, що дозволяє зберігати психічну рівновагу в складних ситуаціях та позитивно впливає на підвищення стресостійкості.

Обґрунтовано, що підвищенню стресостійкості сприяють: досвід розв'язання схожих проблем в минулому і позитивний прогноз на майбутнє; схвалення з боку оточуючих; індивідуально-психологічні особливості, такі як високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість в собі; задоволення професійною діяльністю; позитивний емоційний фон як успішність досягнення мети; наявність функціональних можливостей.

Констатовано, що на підвищення стресостійкості істотно впливають особистісні характеристики, однією з яких є толерантність до невизначеності, яка може виступати ресурсом для збереження відчуття та досягнення психологічного благополуччя в стресогенних умовах. Відсутність стабільності, постійні зміни та періодичні кризи приводять людину до відчуття невизначеності, невпевненості, страху, відсутності стану психологічного благополуччя. На думку Г.М. Андрєєвої, невизначеність передбачає соціальну нестабільність, що висуває підвищені вимоги до людини з позиції активності [1]. Т.В.Корнілова, Ю.Козелецький трактують невизначеність як наявність або відсутність інформації про альтернативи вибору та його результати. І.М.Леонов та О.Ю. Зотова інтерпретують невизначеність як характеристику сучасної реальності, роль якої в майбутньому буде тільки зростати. Психологічне благополуччя при цьому розглядається як психологічний феномен, в основу якого закладено принцип активності та гнучкості мислення, прагнення до стійкої позитивної психічної рівноваги, сукупність переживань особистості з приводу оцінки навколишнього світу та свого місця в ньому.

Висновки. Стресостійкість частково залежить від типу нервової системи, властивостей темпераменту та інших нейрофізіологічних показників. Проаналізувавши більшість наукових досліджень, стресостійкість можна описати, як здатність людини здійснювати необхідну діяльність у стресогенних умовах. Стресостійкість формується в процесі людського онтогенезу в умовах конкретного соціального оточення на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик. Однією з стійких особистісних характеристик, яка має вплив на рівень стресостійкості особистості є толерантність до невизначеності, що визначає ставлення людини до невизначеності, складних ситуацій та показує спосіб реагування на невизначеність, а також готовність людини приймати рішення, щодо яких вона відчуває почуття невпевненості.

Отже, підвищення стресостійкості може відбутися завдяки підвищенню рівня толерантності до невизначеності, адже особистість, для якої характерна толерантність до невизначеності, здатна змінюватися, трансформуватися, задовольняти свої потреби у швидкоплинних і стресогенних умовах навколишнього світу. Толерантність до невизначеності виступає фундаментальним ресурсом, який сприяє підвищенню стресостійкості в умовах невизначеності, і допомагає людині адекватно справлятися з невизначеністю світу.

Перспективою подальших досліджень є пошук стратегій та способів підвищення стресостійкості в умовах толерантності до невизначеності, та вивчення взаємозв'язку між ними.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2001. 290с.
2. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. Москва: Молодой ученый, 2012. Вип.9. С. 243-246.
3. Лозгачева О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза): дисс, канд. псих. наук: 19. 00.03. Екатеринбург, 2004. 222 с.

4. Стойчева К. Толерантность к неопределенности, креативность и личность. Болгарский журнал психологии (SEERCP 2009, Материалы конференции, часть вторая). Вип 1-4. С. 178-188.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ВИМІРІ ІНТЕГРАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Юрченко Т.М.,

студентки I курсу магістратури факультету педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

доцент Гейко Є.В.

Актуальність теми. Розвиток сучасного світу характеризується значною швидкістю змін, що потребує від сучасної людини відповідати на ці виклики високим рівнем адаптивності, стресостійкості, результативності, ефективності та, навіть, самоефективності. Такий феномен, як прокрастинація, тобто відкладання справ «на потім», дуже обмежує можливості в той час, коли відкриваються перспективи для розвитку та зростання. Прокрастинація – це той прояв психіки, який ускладнює життя всього людства.

Мета дослідження: провести теоретичний аналіз явища прокрастинації, використовуючи інтегральний підхід, як комплексне рішення психологічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Термін «прокрастинація» (від лат. procrastinatus: pro – (замість, попереду) і crastinus (завтрашній) – це відкладання важливих справ на завтра, на потім. До того ж, ці справи можуть бути дуже важливими та добре усвідомлюватися наслідки невиконання в певний термін чи взагалі. Дедлайн (крайній термін) мотивує на завершення справи, але часто той

проміжок часу, що залишився, вже не дозволяє досягти якісного виконання.

Отже, з визначення прокрастинації та його загальної характеристики можна зробити висновок, що дане явище негативно впливає на ефективність, результативність, успішність, фінансову сферу, сферу здоров'я, загальний психічно-емоційний стан та інші сфери діяльності людини.

Пропоную проаналізувати цю тему більш глибоко, використовуючи досвід минулих поколінь та сучасні дослідження. Вважається, що вперше цей термін – «прокрастинація» ввів П. Рінгенбах в 1977 році, використовуючи його для пояснення даного явища в своїй книзі «Прокрастинація в житті людини». В цьому ж році А. Елліс та В. Кнаус опублікували роботу під назвою «Подолання прокрастинації».

В 1983 році вийшла науково-популярна робота Дж. Бурки та Л. Юен: «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися», в якій, завдяки консультативній практиці, узагальнили можливі причини виникнення зазначеного явища. Через двадцять п'ять років дослідники вирішили оновити книжку з метою адаптувати її до контексту сучасної культури та скористатися новими даними з нейронауки та в 2018 році видають друге видання: «Прокрастинація. Чому ви вдаєтесь до неї і що можна зробити з цим вже сьогодні».

В подальшому, вивченням цього феномену займалися ряд зарубіжних та вітчизняних науковців, серед яких слід виділити: Я.І. Варваричева, Р.А. Баранова, Н.М. Карловська, Л.І. Дементій, О.О. Шемякіна, які вивчали це явище серед учнів та студентів; в професійній діяльності – Ю.В. Долгов, В.С. Ковилін, Є.П. Ільїн, С.Т. Посохова; в контексті саморегуляції – О.С. Седунова, Т.В. Юдеєва; як особистісні чинники депресивних і тривожних розладів Н.Г. Гранян; проблеми психодіагностики прокрастинації – О.С. Віндекер, Б. Тукман, К. Лей. Зокрема, К. Лей вперше запропонувала опитувальник, що визначав ступінь прояву прокрастинації.

Основними напрямками вивчення природи прокрастинації є: психодинамічний, поведінковий (біхевіоризм), когнітивний та теорія часової

мотивації.

Психодинамічний напрямок базується на тому, що дане явище дорослої людини закладається ще в дитинстві: через пережиті травми, авторитарне ставлення батьків, їх високі вимоги, недостатність емоційного контакту, негативні установки та оцінки щодо дитини. Всі ці негативні чинники сприяють недостатньому розвитку «внутрішньої мотивації» та прояву екстернального локусу контролю. До того ж діти, що не мають належної підтримки та похвали від батьків, схильні до розвитку тривожності при виконанні завдань та прийнятті рішень. Всі ці чинники призводять до того, що ще в дитинстві формується поведінка прокрастинатора, котра має прояв потім в дорослому віці, якщо виникають ситуації схожі із ситуаціями з дитинства. Особистість знову звертається до свого минулого досвіду та стикається з дитячими переживаннями, відтворюючи набуті реакції, в тому числі і прокрастинацію.

Психодинамічний напрямок вивчення прокрастинації представлений теорією Б. Спока, яка заключається в тому, що будучи вже дорослими людьми та стикаючись з діяльністю, яка викликала труднощі в дитинстві, індивід несвідомо відтворює власні внутрішні конфлікти та поведінкові реакції, що сформувалися ще в дитинстві.

Основною ідеєю поведінкового підходу (біхевіоризму) є те, що прокрастинація стала наслідком закріплених поведінкових патернів, які сформувалися завдяки позитивному підкріпленню отримання задоволення від виконання короточасних дій чи позитивних результатів, і, навпаки, довготривалі цілі не такі привабливі, з огляду на відповідний час очікування отримання задоволення. Тому на основі цієї поведінки Дж. Ейнслі назвав прокрастинацію «базовим імпульсом людини».

Отже, в рамках поведінкового підходу людина намагається якнайшвидше отримати гарантовано бажаний результат, і саме така поведінка, яка вже сформована в звичку, заважає досягненню довгострокових цілей. Внаслідок того, особистість знаходиться у пошуку негайного задоволення, відкладаючи на потім все те, що має більший строк виконання, який відтерміновує його

отримання, то вона втворює своє прагнення до задоволення, короткочасними гарантованими діями.

В когнітивному напрямку при вивченні прокрастинації виділили три її характеристики: ірраціональні переконання, занижену самооцінку та невміння приймати рішення.

А. Елліс та Дж. Кнаус, взагалі, розглядають прокрастинацію, як емоційний розлад, основою якого є ірраціональне мислення, яке заключається в тому, що прокрастинатор має думку, що завжди все робить ідеально, при цьому відкладає справи на потім. Та коли все не так добре, як хотілося б, завжди є відмовка, що всі помилки виникли із-за браку часу. Самооцінка, як елемент самосвідомості, пов'язаний з прокрастинацією таким чином, що особистість з заниженою самооцінкою, несвідомо використовує прояв прокрастинації, як захисний механізм для відкладення оцінювання його діяльності чи її результатів.

Невміння приймати рішення є також причиною прокрастинації, як основа неефективної стратегії, при спробі вирішення складних проблем чи важкої роботи, яку не зрозуміло як виконувати.

Розглядаючи теорію часової мотивації, яку запропонував П. Стіл, як ту, якій прокрастинатори надають перевагу у виконанні тих справ, які принесуть найбільше користі та задоволення, та їх очікуваний результат має високе значення. Найголовніше те, що найбільш суб'єктивно важливими здаються ті справи, до завершення яких залишилося менше часу. Отже, згідно цієї теорії, найкраще виконується та робота, відносно якої є високі очікування, особиста зацікавленість (отримання задоволення) та мало часу для її виконання.

Явище прокрастинації багатогранне та розповсюджується на більшість сфер людського життя, такі як: навчання, особистий розвиток, професійна діяльність, соціальне життя, здоров'я, побутові справи та інші. В залежності від того, які сфери були задіяні, від специфіки прояву феномену Н. Мілграм, Дж. Баторі і Д. Моурер запропонували класифікацію й виокремили 5 загальних видів прокрастинації. Побутова або щоденна прокрастинація, яка пов'язана з

відкладанням повсякденних справ, через відсутність навичок та при виконанні рутинних щоденних обов'язків, що пояснюється невмінням керувати часом. 2. Прокрастинація в прийнятті рішень навіть незначних. 3. Невротична прокрастинація пов'язана з відкладанням життєво важливих рішень. 4. Компульсивна прокрастинація, котра характеризується хронічним зволіканням в поведінці, тому що в одному суб'єкті поєднуються поведінкова прокрастинація та прокрастинація в прийнятті рішень. 5. Академічна, тобто відкладання в часі виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів.

Пізніше Н. Мілграм об'єднав ці види в два: відкладання виконання завдань та відкладання ухвалення рішень.

В рамках розгляду особливостей прояву даного феномену психіки важливою є дослідження Н.М. Карловської та Р.О. Баранової, в якому висвітлюється особливості когнітивної сфери (локус контролю, сприйняття часу). Особливості емоційної сфери (страх невдачі, тривожність, почуття провини). Особливості поведінки (відсутність навичок саморегуляції, навчальних навичок, ригідність поведінкових патернів, неорганізованість). Біологічні чинники (низька концентрація уваги, нейротизм).

Особливості прояву нейротизму у такому складному феномені, як перфекціонізм, має значний вплив на розвиток та перебіг прокрастинації, тому що перфекціоністи ставлять собі вже спочатку завищену планку, втім відповідати такому рівню практично не можливо, то продовжують постійно покращувати результат, затягуючи термін виконання [1:10]. Очевидний зв'язок явища прокрастинації є не тільки з перфекціонізмом, а й із самоконтролем: низький рівень самоконтролю або ж, навпаки, високий рівень перфекціонізму можуть стати причиною відкладання діяльності «на потім».

Тривожність також здійснює вплив на прокрастинацію, хоча є особистості, котрі, навпаки, намагаються щонайшвидше завершити розпочату справу, щоб не відчувати негативних емоцій в очікуванні терміну завершення завдання. Та все ж таки ті, що схильні до тривожності найбільш схильні і до прокрастинації [11]. Інші ж дослідники, навпаки, вважають, що тривожні люди

намагаються якомога швидше завершити розпочате, щоб не відчувати негативних емоцій при наближенні терміну завершення завдання [12]. Третя версія, відносно тривожності, розглядається деякими дослідниками, як та, що прокрастинація є не ефективною копінг-стратегією подолання тривожності та страхів [13].

Однією з важливих першопричин прокрастинації може бути стрес. При цьому, стрес може виступати як причиною прокрастинації, так і її наслідком. Досліджувала взаємозв'язок цих двох явищ О.О. Шемякіна, прийшовши до висновку, що чим вищий рівень прокрастинації, тим вищими є показники стресу. В дослідженні феномен прокрастинації розглядається як два різних механізми подолання стресу. Прокрастинація, як пасивний механізм, що є формою психологічного захисту – уникнення, який призводить до зниження рівня адаптації та неконструктивної форми поведінки. Прокрастинація, як активний чи успішний механізм, що дозволяє адаптуватися та подолати складні ситуації, що спричиняють стрес [14].

Прокрастинацію дуже часто пов'язують, зі схожим за зовнішніми ознаками, таким проявом людської поведінки, як лінь. Зокрема, психолог Є.П. Ільїн відносить прокрастинацію скоріше до ліні, хоча і визнає схильність постійного відкладення «на потім», що тягне за собою проблеми та ускладнення [15].

Я.І. Варваричева також відмічає, що психологічні механізми ліні та прокрастинації багато в чому схожі, але особливістю прокрастинації є усвідомленість процесу, що і визначає феномен, як усвідомлене відкладання намічених справ, не зважаючи на несприятливі наслідки [16]. С.Т. Посохова вважала, що «хоча лінь та прокрастинація є далеко не тотожними поняттями, в основі останньої все-таки лежать механізми, багато в чому аналогічні тим, які призводять до виникнення ліні, зокрема, порушення мотивації та волі. Найбільша ознака, чим відрізняється прокрастинатор від лінтя – це негативний емоційний стан: прокрастинатор, на відміну від лінтя не байдужий, навпаки, зацікавлений в позитивних результатах своєї справи та має яскраво виражене

прагнення до успіху. Таким чином, основна відмінність між поняттями «прокрастинація» та «лінь» – це наявність суб'єктивних переживань відносно відкладених справ [17].

Вивчаючи емоції, в кінці минулого століття, вчений нейробіолог П. Маклін, висунув теорію «триединого мозку (або розуму)» людини. Згідно якої, в структурі мозку можна виділити три основні складові: рептильний розум, емоційний розум (лімбічна система), раціональний розум (неокортекс). Перевагою неокортексу є здатність виробляти стратегію, здійснювати довгострокове планування, але раціональний розум не завжди керує життям. У ситуаціях, що викликають емоційне хвилювання, він поступається керівництву лімбічної системи (емоційному розуму). Цей механізм і пояснює проблему прокрастинації, коли один розум планує, розуміє необхідність дій, а інший не дає змогу виконати заплановане. Тому, кожного разу, коли «перемагає» лімбічна система, виникає ефект відкладання «на потім», так як мозок зробив вибір на користь більш приємних емоцій [18].

Підводячи підсумок теоретичному аналізу явища прокрастинації, можна зробити загальний **висновок**, що вивчати цей прояв, як симптом людської психіки, потрібно комплексно, навіть, інтегрально, охоплюючи всі можливі причини, прояви, зв'язки та впливи. Для більш широкого розуміння цього феномену, доцільно використати ідею інтегральної теорії Кена Уілбера, як загальний підхід до психології, що прагне об'єднати в собі напрацювання різних психологічних теорій та впорядкувати їх в системну інтегральну карту, з метою вивчення будь-якої сфери діяльності, практичної чи теоретичної, поняття чи явища з різних сторін та бути впевненим в тому, що все врахували та нічого не випустили з уваги [19]. Прокрастинацію також можна розглянути в рамках цього підходу, тому що це дає можливість вивчати її більш глибоко, на різних рівнях, зокрема: на рівні зовнішньої поведінки особистості, її діяльності чи відсутності такої, ефективності та результативності, чи навпаки; на рівні емоцій, почуттів, когнітивних здібностей, внутрішньому баченні, усвідомленості; на рівні відносин з іншими: як впливає близьке оточення на

виникнення чи подолання цього прояву, чи є воно підтримуючим та мотивуючим, або ж, навпаки, засуджує та критикує; на рівні соціуму: як цю проблему сприймає суспільство, на скільки воно вивчає це явище, проводить дослідження, будує теоретичні системи, знаходить шляхи подолання.

Провівши теоретичний аналіз проблеми прокрастинації, розглянувши причини її виникнення, динаміку розвитку та вивчивши дослідження різних наукових напрямків психології, зібравши результати та висновки робіт багатьох науковців, можна зробити висновок, що якщо врахувати весь цей досвід та виробити системні шляхи подолання, то є всі шанси на те, що наростаюча проблема прокрастинації буде вирішена не тільки індивідуально для особистості, а й для всього суспільства в цілому. Інтегральний підхід – це можливість скористатися всім спектром вже напрацьованих ресурсів, що значно підвищує шанси на успіх.

Література

1. Сибирцева Е. И. Личностные ресурсы людей с различным уровнем прокрастинации // *Вестник краунц. Гуманитарные науки*. 2016. № 1 (27). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-i-professionalnye-resursy-lits-s-razlichnym-urovнем-prokrastinatsii>.
2. Семёнова Ф. О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте / Ф. О. Семёнова, А. М. Узденова // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2012. № 83. С. 847–856.
3. Миссилдайн У. Х. Ребенок из прошлого внутри нас / Миссилдайн У. Хью. Нью-Йорк: Саймон и Шустер, 1963.
4. Спок Б. Ребёнок и уход за ним / Бенджамин Спок. М.: Попурри, 2014. 704 с.
5. Ainslie, G. Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control / G. Ainslie // *Psychological Bulletin*. 1975. V. 82. P. 463–496.
6. Ellis A. Overcoming procrastination. / Ellis A. and Knaus W.J. // New York: New American Library. Institute for Rational Living 1977. P. 152–167.

7. Janis I. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. / Janis I. and Mann L. // New York, The Free Press, A division of Macmil-lan Inc. 1979.
8. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theo-retical review of quintessential self-regulatory failure. / Steel Piers // Psychological Bulletin 2007. № 133 (1). P. 65–94.
9. Milgram N. A. Correlates of academic procrastination./ Milgram N. A., Batori G., & Mowrer D. // Journal of School Psychology. 1993. № 31. P. 487 – 500.
10. Баранова Р.А. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Баранова Р.А., Карловская Н.Н. // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск. 2008.
11. Burka J. B. Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now. / Burka, J. B., & Yuen, L. M. // Cambridge, MA: Da Capo Press. 2008
12. McCown W. An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. Personality and Individual Differences / McCown, W., Petzle, T., & Rupert, P. // Psychology, Vol.3. No.1. 2012. P. 781-786
13. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // *Психологический журнал* 1994. Т. 15. № 1. С. 3 -18.
14. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / Шемякина О.О. // *Психология и право*. 2013. Том. 3. № 4. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml>
15. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. М.: Питер, 2011. 224 с.
16. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121-131
17. Посохова С.Т. Лень: психологическое содержание и проявления //

Вестник Санкт-петербургского университета. 2011. № 6. Вып. 2. С. 159-166.

18. Тронь Т.М. Феномен прокрастинации: причины возникновения // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2017. Том 6. № 2 А. С. 88-95.
19. Ken Wilber. Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map // "AQAL" Vol.1. №1 2006. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/uilbk03/index.htm>

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЬОВАНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Якимович Т. К.,

*студентка II курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

старший викладач Близнюкова О.М.

Актуальність теми. Сучасний розвиток України характеризується стрімкими змінами усіх сфер життя та мотивує до змін кожного громадянина. Надзвичайно важливим для формування громадянської позиції, соціальної активності та розвитку впевненості є підлітковий вік, оскільки це період кардинальних життєвих змін, що виявляються в усіх сферах психічної реальності, а, особливо, в соціальних комунікаціях. У свою чергу, найважливішою проблемою даного етапу життя є спілкування з однолітками в колективі. Відтак, поняття колективу при можливій зміні кожної із його складових, варто інтерпретувати як групу цілеспрямованої соціалізації учнів. Стосунки з друзями, однокласниками, товаришами визначають поведінку підлітка, формують систему цінностей, статус серед однолітків. Переживання

почуття ізолюваності визначається такими чинниками, як наявність чи відсутність конфліктності, емоційних бар'єрів, надмірне почуття тривожності. Недостатнє теоретичне висвітлення й емпіричне вивчення соціально-психологічних особливостей соціальної ізолюваності зумовили вибір теми.

Мета дослідження: проведення комплексного аналізу проблеми соціальної ізолюваності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціальної ізолюваності посідає одне з центральних місць серед психологічних досліджень підлітків. Передумови, причини, види та складові даної проблеми вивчали С.Г.Корчагіна, О.В.Помазова, Т.Ю.Довбій, Ж.В.Пузанова та інші. Ряд науковців (А.В.Аверін, Д.Б.Ельконін, С.І.Подмазін, Л.А.Регуш, В.А.Татенко, Г.А.Цукерман) вказують на значну роль соціального оточення у процесі формування життєвих орієнтирів та спрямованості особистісного розвитку представників підліткового віку.

Аналіз вищевикладеної літератури дозволяє зробити висновок про те, що соціальна ізолюваність як стан існувала в усі часи, однак саме в ХХ столітті почала досліджуватись більш активно. Швидкий розвиток сучасного світу вимагає від особистості високого рівня адаптації. Але не всі здатні пристосуватися до змін в обмежений термін, в результаті чого відбувається руйнування міжособистісних зв'язків і виникнення почуття ізолюваності.

Додатково до всіх фізичних характеристик, а часто і на противагу їм, соціальна ізолюваність набуває суто психологічного забарвлення. Вона стає, перш за все, особистісною. Саме це і дає підґрунтя для виникнення різних інтерпретацій соціальної ізолюваності в психолого-педагогічній літературі [3]. Варто відокремлювати від ізолюваності такі поняття, як самотність та усамітнення, оскільки усамітнення має позитивні властивості, передбачає можливість усвідомлення власної індивідуальності, психологічну відокремленість та автономію. Ізолюваність визначається як відокремленість людини від світу, яка більше обумовлена зовнішньою ситуацією, та може бути

емоційною та соціальною. На відміну від самотності вона не відображає розлад із зовнішнім світом та не супроводжується стражданнями [1].

Дослідження Рашковської І.В. свідчать про те, що сприятливий статус в колективі позитивно впливає на становлення ідеального «Я» підлітка. За умови негативного статусу учня серед однолітків у нього переважають тривожні тенденції, які відображаються в структурі ідеального «Я». Статус «ізолюваного» впливає на появу в ідеальному «Я» підлітка рис та якостей, що пов'язані з підвищеною тривожністю: депресивність, некритичність, нерішучість. Риси емоційної нестійкості, недовірливості та стриманості з'являються в ідеальному «Я» підлітка за умови, якщо він має статус «відкинутого» члена класного колективу. Статус «знехтуваного» у класі зумовлює появу в ідеальному «Я» підлітка таких рис, як запальність, нервовість, впертість, нерішучість. Як бачимо, соціальна ізолюваність може деструктивно діяти на особистість та пов'язана з негативними емоційними переживаннями [2].

У контексті гуманістичної та екопсихологічної парадигм соціальна ізолюваність розглядається як перехідне явище, що має конструктивний потенціал. Така логіка дає змогу розглядати даний феномен як умову розвитку особистості, сутність якого полягає у створенні нової програми її розвитку [3].

Висновки. Особливості феномену соціальної ізолюваності в підлітковому віці пов'язані з особливостями нейрофізіологічного розвитку підлітків та опосередковані соціальною ситуацією особистості підлітка (егоцентризм особистості, пошук власної ідентичності, прагнення до статусності, невизнання авторитетів та неприйняття соціальних ролей, норм).

З метою формування умінь керувати поняттям соціальної ізолюваності запропоновано корекційно-розвивальну програму, де зазначено, що особливості соціальної ізолюваності полягають у суттєвій потребі підлітка у супроводі або отриманні фасилітативної підтримки з боку авторитетного дорослого, внаслідок чого відбувається стрімке особистісне зростання підлітка, формування його позитивної «Я-концепції», гармонійного «Я-образу».

Література

1. Гуловська А., Максимець С.М. Проблема самотності в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць / За ред.: І.В.Фриз.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. С. 45-51.
2. Рашковська І.В. Становлення образу ідеального «Я» сучасних підлітків./ *Психологія.: зб.наук.праць.* Вип.21. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. С. 178-188.
3. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка. *Вопросы психологии.* 1999. №6. С. 54-58.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗПР У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ярижко А. С.,

*студентка III курсу факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Горська Г.О.

Актуальність дослідження. В останні роки помітно збільшилася кількість дітей із затримкою психічного розвитку, яка зумовлюється біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями. Цей факт обумовлює підвищену увагу дослідників до даної проблеми, тож у спеціальній психології та корекційній педагогіці однією з найбільш важливих є проблема вивчення особливостей розвитку вищих психічних функцій дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

За статистичними даними, недорозвиток пізнавальних здібностей виявляється у кожній десятій дитини шкільного віку, рівня шкільної зрілості у

6-річному віці досягають менше 50 % дітей, а кількість дошкільників із ЗПР складає 25-30% від дитячої популяції (Т.Я.Сафонова, А.Д. Фролова). Зростання кількості дітей із особливими освітніми потребами, до яких належать і молодші школярі із ЗПР, вимагає створення особливих умов навчально-виховної системи. Однак, питання організації і технології забезпечення оптимального освітнього середовища для таких учнів залишається поки що не розкритим.

Проблемі етіології затримки психічного розвитку, його перебігом, пошуку засобів різновікової корекції присвятили свої дослідження Л.М.Блинова, Л.С. Вавіна, Т.П.Вісковатова, Т.О.Власова, Т.В.Єгорова, Т.Д.Ілляшенко, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, І.Ф.Марковська, Т.В. Сак, М.С.Певзнер. Велись дослідження в напрямку розробки методів компенсуючого навчання (Г.Ф.Кумаріна, Є.М. Мастюкова та ін.), визначення засобів реабілітації розумової працездатності дітей з затримкою психічного розвитку (К.Д.Корольова, М. Ратгер та ін.).

Мета дослідження: з'ясувати особливостей організації психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Затримка психічного розвитку (ЗПР) – «загальне відставання психічного розвитку дитини від вікової норми, пов'язане з різними несприятливими факторами, яке може бути подоланим чи компенсованим із допомогою лікувально-педагогічних засобів [3, с.123].

Як психолого-педагогічний діагноз, ЗПР ставиться тільки в дошкільному та молодшому шкільному віці; якщо до закінчення цього періоду залишаються ознаки недорозвинення психічних функцій, то мова йде вже про інфантилізм або про розумову відсталість [5, с.76].

Затримка психічного розвитку є поліморфним порушенням, оскільки у однієї групи дітей може страждати працездатність, у іншій – мотивація до пізнавальної діяльності тощо. При цьому наголошується певна парціальність, мозаїчність порушень окремих психічних функцій. Психолого-педагогічні дослідження констатують у дітей з ЗПР нестійкість уваги, недостатність розвитку фонематичного слуху, зорового і тактильного сприйняття, оптико-

просторового синтезу, моторної і сенсорної сторони мови, довготривалої і короткочасної пам'яті, зорово-моторної координації, автоматизації рухів і дій.

Одна з основних особливостей дітей з ЗПР – низька пізнавальна активність, яка проявляється хоча і нерівномірно, але в усіх видах психічної діяльності. Цим обумовлені особливості сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР. Головне в інклюзивному навчанні дітей з ЗПР – це «підтягування» їх потенціалу до рівня відповідності нормативним вимогам. Основним критерієм ефективності цього процесу у шкільному навчанні є ступінь сформованості знань, умінь, навичок, а також компетентностей, визначених освітньою програмою.

Але, крім навчальної діяльності, діти із ЗПР мають цілий ряд труднощів соціально-особистісного характеру. Так, дитина може або виявляти підвищену збудливість, імпульсивність, дратівливість, агресивність, постійно конфліктувати з іншими, або, навпаки, скутість, загальмованість, настороженість, прагнення до усамітнення і, в результаті, стає жертвою глузування, цькування. Такі соціально-комунікативні проблеми дитина самостійно подолати не може і потребує підтримки, допомоги [1, с.4].

Найбільш доцільною організацією сприятливих умов життєдіяльності дітей із ЗПР є психолого-педагогічний супровід, який надає можливість впровадження засобів психологічної підтримки у навчально-виховну систему початкової школи. Такий супровід має здійснюватися на принципових засадах комплексного підходу до діагностики і корекції, а також розвивального навчання та його індивідуалізації [2, с.12].

В організації процесу навчання необхідно спиратися на структуру навчальної діяльності, в якій виділяється три сторони, які проявляються в діяльності дітей молодшого шкільного віку різних категорій і нозологічних груп: мотиваційна; емоційно-вольова та організаційно-діяльнісна [4].

Мотиваційна сторона навчальної діяльності проблемної дитини базується на її комунікативних потребах. Вона поряд з ігровою і мовною діяльністю формується в ході спільної взаємодії дитини з дорослим, при якому дорослий

як би «заражає» дитину своєю захопленістю процесом навчання, формуючи у неї спочатку мимовільний, а потім і довільний інтерес до отримання знань.

Довільність пізнавальних інтересів формується за рахунок включення в діяльність емоційно-вольової складової, значущої для закріплення в навчальній діяльності умінь і навичок і для тривалого утримання уваги дитини на освітньому процесі.

Організаційно-діяльнісна складова забезпечує сталість формування та закріплення конкретних навичок і вмінь як у спільній з дорослим, так і в самостійній діяльності дітей, в тому числі у навчальній діяльності.

Окремим аспектом системи психолого-педагогічного супроводу є з'ясування і моніторинг якостей особистості та особливостей спілкування дитини з однолітками та дорослими. Результати обстеження дитини із ЗПР складають основу побудови програми індивідуально спрямованої корекційно-розвивальної роботи, в реалізації якої спільно беруть участь психолог, педагог та батьки.

Висновки. Таким чином, діти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, які навчаються у закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання, потребують спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу. Система такого супроводу ґрунтується на вивченні психологічних особливостей дитини, до складу яких входять характеристики навчальної діяльності, пізнавальні та особистісні властивості, її соціальні зв'язки та відношення. Діагностична інформація є необхідним компонентом комплексної розвивально-корекційної програми, яка визначає індивідуальну траєкторію реалізації потенційних можливостей дитини.

Література

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Изд-во НЦ ЭНАСп, 2002. 134 с.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего

обучения / Под ред. С.Г.Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. 224 с.

3. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. К.: «Початкова школа», 2003. 128 с.
4. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
5. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.
6. Сафонова Т.Я., Фролова А.Д. Охрана здоровья детей. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. СПб.: ПИТЕР, 2008. С.55-63.